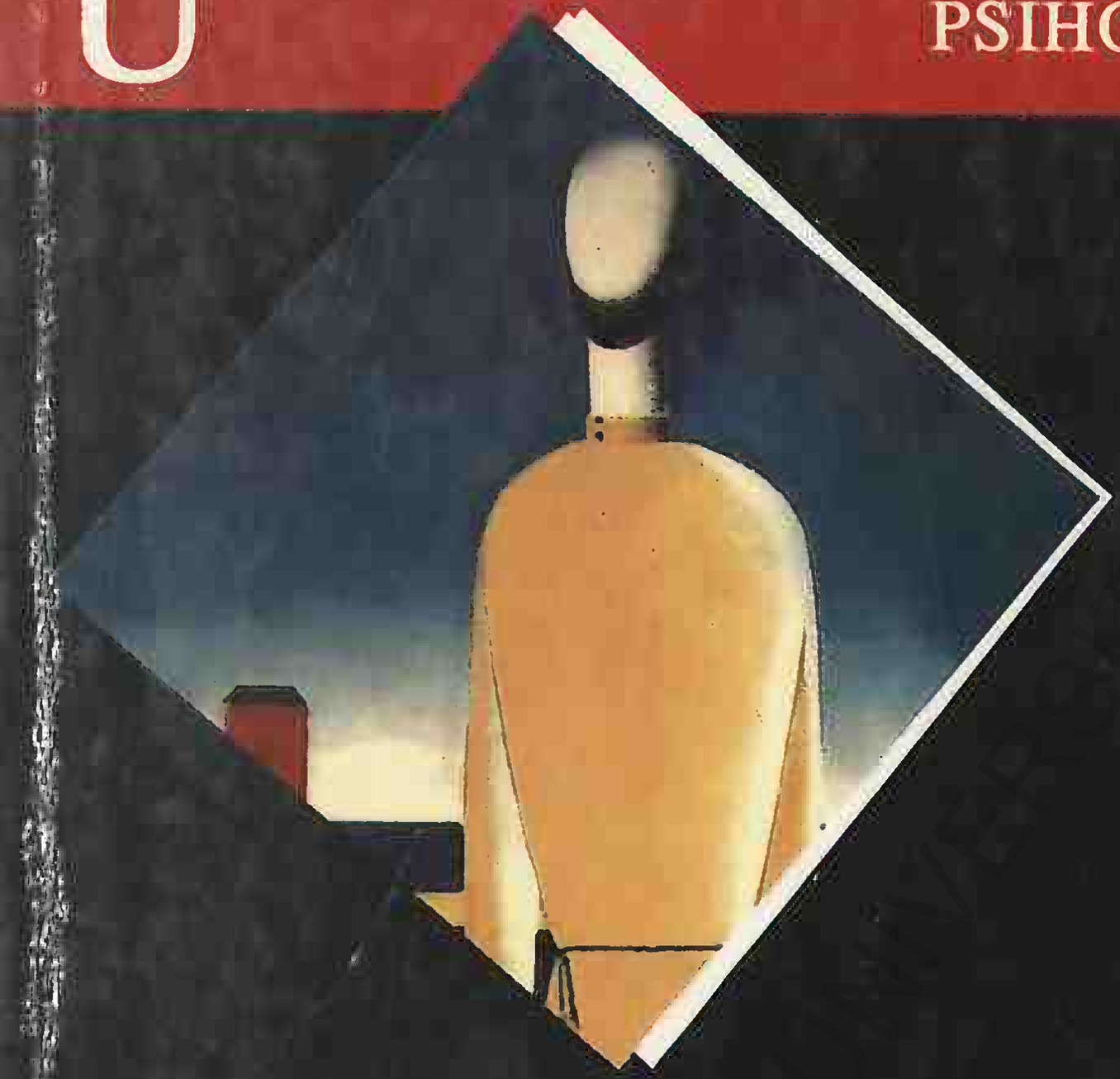
U

PSIHO-PEDAGOGIE



NVĂȚAREA AUTODIRIJATĂ ȘI

CONSILIEREA PENTRU ÎNVĂTARE

Prefața autorului la ediția în limba română

Învățarea permanentă este o sintagmă omniprezentă, cu rolul de a învinge și totodată de a domina solicitarile cognitive, de cunoaștere, tot mai numeroase venite din partea societății științifice globalizate.

Cu toate diferențele culturale, naționale și regionale, în cele mai multe țări europene există preocupări și dificultăți metodologice și de strategie asemănătoare precum și propuneri adecvate de soluționare a acestora. Astfel, învățarea, gîndită ca *autoînvățare continuă*, atît în Germania cît și în Romania, este un proiect actual și de mare viitor.

Anul trecut, în 2001, am aflat pentru prima dataă de educația adulților în Romania și am fost plăcut surprins să aflu că există o foarte mare asemănare în ceea ce privește problematica și propunerile reformatoare din acest domeniu. De atunci particip la un proiect în care Universitatea "Al.I.Cuza" din Iași și cea Universitatea din Sofia, împreună cu Universitatea din Hanovra (Germania) intenționează să înființeze un Masterat European de Educație Permanentă.

Am acceptat cu mare bucurie propunerea d-lui professor Laurențiu Șoitu ca două dintre cărțile mele să fie traduse în limba română. În acest sens, doresc să-mi exprim gratitudinea atît față de colegii de la universitate cît și față de traducătorul acestui volum, profesorul Johann Klusch, și față de *Editura Institutul European* care a acceptat publicarea.

Aștept cu reală nerăbdare impactul acestei cărți în Romania și mă grăbesc să mulțumesc anticipat pentru semnalele critice și pentru sugestii. Sper ca lectura volumului să stimuleze reflecția cititorilor și să producă oarecare bucurie. Aștept să cunosc personal pe unii dintre cei interesați de problematica lucrării și de perspectiva de abordare.

14 ianuarie 2002

Horst Siebert

PREFAȚĂ

AUTOÎNVĂȚARE ȘI AUTOCONSTRUCȚIE

O traducere din literatura germană destinată cunoașterii „la zi" a preocupărilor din domeniul științelor educației se impunea. Cerința are mai multe rațiuni: se cerea împlinită dorința înaintașilor de a nu întrerupe legătura cu marile școli și culturi ale lumii și ar fi nedrept să pierdem poate cel mai bun context de realizare a unei punți peste ani între elementele definitorii ale învățământului din cele două țări. Considerăm totodată că avem datoria păstrării dreptei măsuri între sursele de formare a generațiilor, prin racordarea lor la ceea ce reprezintă istoria, prezentul și viitorul Europei; suntem răspunzători de nivelul cunoașterii reciproce realizate în fiecare moment între profesorii și studenții universităților pe care le slujim; avem a da seamă de competențele de interrelaționare formate viitorilor educatori. Acestea sînt cîteva dintre argumentele care și-au găsit repede rezonanță la colegii noștri din cadrul IIZ/DVV și, mai apoi, la cei de la Universitatea din Hanovra.

Două au fost numele rostite pentru a direcționa căutarea noastră: profesor Johan Knoll și profesor Horst Siebert. După întîlnirea cu distinsul specialist în educația adulților, profesorul Knoll, am aflat că recomandarea caldă făcută profesorului Horst Siebert este motivată de meritele acestuia, de activismul recunoscut în toate landurile și, nu în ultimul rînd, pentru că este elevul Domniei Sale. Interesul permanent al profesorului Johan Knoll pentru evoluția proiectului nostru comun și pentru această traducere ne-au confirmat opinia că avem a lansa o carte de autor și o sinteză a unei școli. Cu acest sentiment l-am căutat, la Hanovra, pe autorul *Învățării autodirijate*...convinși că ne va face părtașii unei experiențe comune – spunînd că orice carte este nu doar a autorului , a școlii pe care o reprezintă, ci a tuturor cursanților, profesorilor, cititorilor așa cum este și a celor care nu au citit-o încă.

Conceptul de autoînvățare, utilizat ca un laitmotiv, este poate cea mai directă formă de autoresponsabilizare a tuturor actorilor învățării – cînd fiecare se întreabă despre rolul și efectul prezenței sale în proces. Poate de aici, din construcția cuvintelor compuse – proprie limbii germane – și-a extras Constantin Noica gîndul său despre școala a cărei valoare este dată atît de elevii cît și de profesorii ei, fără a le putea atribui unora sau altora un merit mai mare.

Volumul *Învățare autodirijată și consilierea pentru învățare* reprezintă un reper pentru literatura pedagogică și îndeosebi pentru segmentul educației adulților. De aceea este necesar să precizăm că referințele cu valoare de principiu, în această carte, țintesc mai ales adultul, persoana capabilă să-și autogestioneze învățarea.

Paradigma, modelul de argumentare și elaborare stau sub semnul demersului constructivist. De altfel, avem traducerea unui volum semnat de cel mai reprezentativ nume al școlii constructiviste din Germania, chiar dacă profesorul Horts Siebert își revendică „originile" de la *experiența universității de la Weimar*, unde tema autodirijării învățării era prezentă, fiind amplificată apoi în *anii `80*, cînd autoorganizarea ia locul școlarizării și asistăm astfel la „cariera prefixului auto-" (p. 28). Totul se petrece în contextul exagerării rolului specialiștilor, cînd „modernizarea devine apanajul experților și se anulează orice spirit de inițiativă al omului obișnuit" (p. 29). Mijlocul celui de-al nouălea deceniu reprezintă trecerea de la calificarea progresivă la educația permanentă, fenomen în fața căruia Școala de la Hanovra, și cea germană în ansamblul ei, nu rămîne străină. Este momentul în care numeroasele Comisii ale Uniunii Europene elaborează Carte și Rapoarte pe această temă, cu intenția transformării instruirii alternative în învățare permanentă. Îndemnul principal al Comisiei Delors viza, în esență, utilizarea celor 50 de procente ale competențelor neexploatate, segment remarcat anterior de Comisia Faure. „Mesajul poate fi înțeles ca un îndemn la dezvoltarea de noi forme și rețele în domeniul învățării" astfel încît conceptul învățării autodirijate va fi „acceptat foarte repede și prezent în toate discuțiile care vizează politica instruirii" (p. 38).

Aspectele teoretice (capitolul 3) urmăresc argumentarea ideii esențiale care afirmă că învățarea autodirijată este o cotitură în domeniul percepției lumii exterioare și a propriei prezențe în mediu.

Autorul identifică în întreaga literatură de specialitate accepţiunile date termenului de autoînvăţare, semnalînd avantajele diverse ale acestei gîndiri în acord cu numeroşi autori, găsindu-şi însă culoarul propriu de afirmare, pe de o parte prin eliminarea confuziilor posibile, pe de altă parte, pe temeiul unui bilanţ al paşilor şi al acumulărilor, construind strategii de autoorganizare în acord cu un set remarcabil de teze ale învăţării autodirijate. Prezenţa acestor teze şi argumentarea lor, însoţită de exemple şi/sau discuţii cu personalităţi ale pedagogiei constructiviste ori decidenţi ai procesului formării, oferă cititorului adevărata imagine a concepţiei lui Horts Siebert despre autoînvăţare în toate planurile: cognitiv, afectiv, volitiv. Pedagogul îşi prezintă concepţia dintr-o perspectivă sistemică, astfel încît autoinstruirea este înţeleasă ca şansă de autoevaluare, de construcţie a sinelui şi de amplificare a posibilităţilor de manifestare în acord cu biografia personală.

Învăţarea autodirijată se exemplifică prin „aspectele empirice" (capitolul 4) din care nu pot lipsi factorii antecedenţi, cei care ţin de persoană, de conţinutul învăţării, de oferta de instruire şi, desigur, de factorii mediului – social, profesional, cultural, timp, stres. O asemenea înţelegere obligă cititorul la identificarea proiectelor de învăţare în locul metodelor, mijloacelor clasice, pentru că într-o continuitate a gîndirii piagetiene acomodarea şi asimilarea, convergenţa/divergenţa, corelările/recorelările, antrenamentul necesar dezvoltării competenţelor rămîn prioritare.

Scrisă şi publicată în 2001, lucrarea profesorului Horst Siebert nu poate ignora relaţia dintre *învăţarea autodirijată şi Internet*, făcînd distincţie între *programele instructive* şi cele *constructive*, între *interactivitate* şi *comunicabilitate*, subliniind că „programele constructive sprijină *cunoaşterea situativă* pe care o recomandă cu insistenţă ştiinţa cunoaşterii constructiviste. Antrenamentul bazat pe computer şi simularea unor sarcini par să se impună mai ales în perfecţionarea profesională" (p.116). Analizînd importanţa acordată programelor virtuale, autorul subliniază că numai „subiecţii sînt cei care le mînuiesc creator şi autoreferenţial" (p. 117). Mai mult, Horst Siebert insistă pe obligaţia cercetătorilor de a studia nu doar efectele acţiunii mijloacelor asupra subiectului, ci „şi asimilarea acestei oferte de către modelele de interpretare deja existente". Important este „*să*

B.C.U. M. EMINESCU IAŞI

înțelegem metodele creării cunoștintelor ... să formulăm întrebări relevante, să ne dăm seama de limitele cunoașterii. Aceste competențe metacognitive necesită forme de învățare complementare și comunicative (s.n. – L.S.)" (pp. 117-118).

În concepția autorului, experimentul *Studierea **on line** a țesuturilor*, inițiat de universitatea de Münster dar și de alte universități din Gremania, evidențiază nevoia de „dulciuri și bici", pentru a menține interesul viu, întrucît cei mai mulți ar prefera dialogul direct cu profesorul, iar noile mass media nu au un rol atît de mare pe cît s-ar părea.

Dialogurile cu diverse personalități sînt o modalitate de a utiliza informațiile oferite de cercetările și domeniile diverse ale învățării. Sînt invocate investigațiile DELPHI și ale Institutului pentru Economia Germană, care evidențiază că 43% dintre întreprinderi se așteaptă la creșterea importanței învățării autodirijate și la *mutarea activității de perfecționare din sala de seminar la locul de muncă* printr-o dinamică remarcabilă a unor domenii în care esențială devine *cunoașterea efectelor.*

După Horst Siebert, competențele necesare instruirii sînt ameliorate și dezvoltate de o multitudine de factori incluși în seria „tezelor" cu valoare incontestabilă pentru definirea contextului. Astfel, instruirea sporește, pentru că *„potențialul de învățare în lumea modernă a crescut considerabil; (...) nivelul de pregătire a crescut continuu; (...) piața produselor necesare învățării s-a diversificat; (...) tot mai mulți oameni, mai ales femei, se angajează în diverse inițiative; (...) încrederea în instanțele ce reprezintă autoritatea a scăzut; (...) se impune tot mai mult o teorie constructivistă în viața cotidiană; (...) mass media influențează comportamentul, dar și stilul de a raționa, de a percepe realitatea; (...) tot mai multe teme tabu își pierd caracterul intim; (...) se produc și se vînd tot mai multe cărți; ... adulții sînt tot mai puțin dispuși să învețe ce li se spune; (...) rezolvarea sarcinilor profesionale și zilnice solicită nu doar cunoștințe științifice, ci fler, intuiție, inteligență emoțională; (...) tînăra generație își sporește empatia și sensibilitatea ... (s.n. – L.S.)"* (pp. 122-123).

Se impun noi competențe necesare învățării, precum cele utile însușiri și descifrării noilor cunoștințe, rezolvării problemelor,

disponibilitatea utilizării diverselor contexte de învăţare, alternării formalului cu informal-situativul, autoresponsabilizării, permanentizării procesului formativ, învăţării prin proiecte.

„Consilierea pentru învăţare" (capitolul 5) se întemeiază pe teza conform căreia *instruirea nu are drept sarcină principală transmiterea de cunoştinţe, ci sprijinirea celor care învaţă în realizarea unor construcţii, inclusiv a unor reţele de cunoştinţe* (p. 129). Auzim, vedem, înţelegem ceea ce putem, ceea ce intră în universul repertoriilor noastre de cunoştinţe, experienţe şi – adăugăm noi – chiar mai mult decît se spune, se rosteşte, se arată, pentru că intervine aşteptarea, nevoia noastră diferită de intenţia celuilalt. *„Procesul de învăţare este un act de reflectare doar într-o primă instanţă. (...) învăţarea nu presupune redarea fidelă a realităţii, ci reprezintă o selecţie, o interpretare, o integrare de semnale, (...) iar scopul rezidă în realizarea unor acţiuni eficiente* (*s.n.* – L.S.)" (p. 129).

Consilierea are la bază „diagnoza învăţării, adică a modului în care participanţii percep realitatea şi îşi alcătuiesc sistemul de cunoştinţe" (p.131). Constructivismul defineşte învăţarea ca o construcţie pozitivă a realităţii, în care cel ce învaţă devine conştient de „caracterul relativ al realităţii", cunoaşte modul de percepţie al celorlalţi şi acceptă diversitatea şi opoziţia interpretărilor. O asemenea înţelegere determină, apoi, gîndirea învăţării ca *deconstrucţie*, ca *demolare,* pe baza percepţiilor înnoite de evoluţiile intervenite şi ca pe o *reconstrucţie* a propriei realităţi, conforme posibilităţilor, resurselor şi aşteptărilor particulare.

Consilierul observă, aşadar, construirea, reconstruirea şi transformarea produsă, cu semnalarea concordanţelor faţă de exigenţele stabilite iniţial, dar şi a omisiunilor înregistrate. Rolul său de a lăsa cursanţii să se manifeste îl determină să observe o multitudine de aspecte – de la gîndirea pozitivă, exclusivistă sau conciliantă, pînă la capacitatea de generalizare, de identificare a perspectivelor, de a raţiona, de a asculta, de a argumenta, de a reacţiona emoţional, de a sesiza detaliile, de a păstra „firul roşu al discuţiei". Profesorul nu oferă decît puncte de vedere care pot deveni puncte de sprijin. O asemenea înţelegere transformă acţiunea profesorului consilier într-una de *moderare* – diferită de clasica îndrumare, conducere –, devenind doar o „asistenţă" acordată procesului de învăţare, fie că

este vorba de grupe de învățare, grupe de lucru sau grupe de experți. Specificul moderării este că *„nu afectează nivelul responsabilizării grupelor, nici nu emite propuneri pentru rezolvarea problemelor. Ea doar sprijină procesul autoînvățării prin structurare și vizualizare (s.n. – L.S.)"* (p. 150) cu scopul motivării participanților prin întrebări provocatoare, neașteptate.

„Contextele învățării" dobîndesc importanță deosebită întrucît *„capacitatea de a învăța nu se poate preda. Ea se dobîndește în contexte care pot beneficia de perspectiva de organizare didactică (s.n. – L.S.)"* (p. 156). Autorul pledează pentru înlocuirea gîndirii liniar curriculare cu una sistemică, în care sînt la fel de importante spațiile, orarul, participanții (elevi, profesori), planurile, mijloacele audiovizuale, cărțile, materialele de studiu etc., cînd intervin atît competența profesorului, cît și experiențele, cunoștințele, autoreflecția grupului, responsabilizarea activă a fiecăruia.

Din punct de vedere constructivist, nu este nimic neobișnuit dacă participanții „nu învață ceea ce s-a predat, ci reținе ceva ce nici măcar nu s-a prezentat sau își însușesc foarte bine ceea ce nu a fost niciodată prevăzut în planul de instruire" (Schaffter, 1998, p. 5, apud H. Siebert, p. 158). Cel mai adesea este invocat modelul aisbergului în învățarea adulților, fiindcă procesele latente și fundamentale rămîn ascunse și manifestate mai tîrziu prin schimbarea perspectivelor, constatarea diferențelor, răsturnarea celor spuse, și răstălmăcirea acestora în contexte diferite.

Autorul invocă importanța unei *culturi a seminarului*, înțeleasă ca o *cultură a învățării*, ca element esențial pentru efectele acțiunii de interrelaționare într-un anumit spațiu, timp și între anumiți participanți: studenți – studenți, studenți – profesori. Este sensul cel mai profund al învățării exprimat prin cultură – definită ca „ceea ce rămîne după ceea ce ai uitat tot" – datoria profesorului fiind aceea de a se întreba permanent dacă rămîne ceva din ceea ce el are în intenție și, dacă da, atunci care dintre cele multe posibile? În acest sens, poate că cea mai frumoasă și mai cuprinzătoare definiție dată organismelor educaționale este că *„pedagogicul este suma serviciilor pe care le aduce o instituție"* (p. 160).

Prof. dr. univ. Laurențiu ȘOITU

1. EXPERIENȚE DE ÎNVĂȚARE

I.

Sabine M., în vîrstă de 20 de ani, s-a decis ca după bacalaureat să petreacă un an în Spania. Acolo lucrează ca chelneriță, învață în acelaşi timp spaniola şi s-a împrietenit cu un tînar spaniol. De asemenea, ea nu exclude posibilitatea ca să trăiască în Spania o perioadă mai îndelungată.

Veronica, mama ei, 43 de ani, este supărată, ce-i drept, pentru că o vede pe fiica ei atît de rar, dar în acelaşi timp s-a lăsat convinsă de entuziasmul Sabinei pentru Spania şi s-a hotărît şi ea să învețe limba spaniolă. Deoarece în timpul şcolii a absolvit testul intermediar la limba latină, Veronica este convinsă că dispune de abilități favorabile în acest sens. Ea se informează mai întîi în legătură cu manualele necesare pentru a putea urma cursurile de limba spaniolă la universitatea populară. Primele 15 lecții le însuşeşte prin studiu individual, iar în semestrul următor se înscrie direct în treapta a II-a a cursului seral.

În acest sens, frecventează cu regularitate şi mult interes cursurile şi participă activ la dezbateri după ce s-a pregătit minuțios în timpul zilei. Dat fiind că ritmul învățării nu o mai mulțumeşte, Veronica îşi procură casete pe care le ascultă în maşină sau în timpul deplasării la serviciu. A trecut şi la întocmirea unui clasor cu expresii şi cuvinte spaniole pe care îl consultă oricînd este posibil. A descoperit un mic restaurant cu specific spaniol pe care îl frecventează cel puțin odată pe săptămînă şi unde studiază cu atenție meniul şi discută cu chelnerii spanioli. În timpul vizionării programului TV, caută mai ales filme documentare şi relatări despre Spania, iar cînd citeşte ziarele cotidiene, îi atrag atenția, fără să vrea, prezentarea unor evenimente petrecute în Spania. Nu a încetat, de asemenea, să urmeze

cursurile universității populare, mai ales datorită contactelor și nevoii de comunicare. Pentru concediul următor, Veronica și-a planificat, bineînțeles, o călătorie în Spania, probabil o excursie de studiu în Andaluzia, unde este posibil să o însoțească chiar fiica ei Sabine.

Spania a devenit astfel un proiect permanent de învățare. Fără vreo intenție anume, Veronica înregistrează toate referirile la această țară întîlnite în mass media germană. Încetul cu încetul renunță la vechile *hobby*-uri, iar orizontul ei de cunoștințe se schimbă. Astfel își autodirijează, în plan teoretic, corespunzător nevoilor proprii, un „curriculum" multilateral, o „nouă realitate spaniolă".

II.

Doamna S., în vîrstă de 38 de ani, este de naționalitate spaniolă. De 10 ani trăiește în Germania, unde predă limba spaniolă, îndeosebi la universități populare. Veronica M. este una dintre cursantele ei. „Datorită interesului și colaborării ei, mă ajută foarte mult în realizarea cursurilor. Fără sprijinul ei mi-ar fi uneori destul de greu", mărturisește doamna S. Cele două femei discută și în timpul pauzelor, fiind amîndouă interesate de literatura și muzica spaniolă. Doamna S. ar dori să abordeze în aceste ore mai multe cîntece și texte literare, dar în acest caz nu ar putea parcurge toate lecțiile prevăzute în manual – scop esențial pentru unii cursanți și coordonatoarea activităților.

Doamna M. și doamna S. regretă, de asemenea, că între semestrul de primăvară și cel de toamnă este o perioadă atît de lungă. Din acest motiv, doamna S. s-a decis cu multe luni în urmă să dea ore particulare celor care doresc. Durata acestui curs se stabilește de comun acord, iar prețul unei ore a fost stabilit la 25 DM. De această ocazie a profitat în repetate rînduri și doamna M. Acum, ele discută mai ales despre dificultățile survenite în însușirea limbii spaniole, precum și despre unele probleme reținute de doamna Veronica M. în timpul săptămînii. Aceasta din urmă încearcă să-i scrie fiicei sale scrisori în limba spaniolă, iar doamna S. le corectează. De asemenea, se informează reciproc despre filmele și cărțile recent apărute.

Între timp, în perioada vacanței, și alți cursanți folosesc această posibilitate de îndrumare. Una dintre cursante a adus la cursuri și pe fiica ei de 17 ani, care învață spaniola la școală ca obiect opțional. Chiar și doritori neînscriși la cursuri se bucură de îndrumarea doamnei S., elaborînd împreună planul individual de învățare a limbii spaniole. Din această categorie fac parte mai ales oameni care, din motive profesionale, au nevoie de cunoașterea limbii spaniole.

III.

Într-un cartier nou al unei metropole s-a semnalat o altă inițiativă. Despre aceasta s-a relatat și în ziarul local. De fapt, într-un club destinat petrecerii timpului liber s-au întîlnit 12 cetățeni – autorii inițiativei. Tema discuției a constituit-o „ofertele" și „cererile" din diverse domenii, cum ar fi: meditațiile la matematică, lucrări oferite de meseriașii casei, aranjarea și cultivarea grădinilor, înfrumusețarea cartierului, efectuarea unor picturi în acuarelă etc. S-a convenit, de asemenea, ca inițiatorii să se întrunească o dată pe lună. Gudrun B., profesoară de germană și engleză, este una dintre ei. Doamna B. și-a procurat nu de mult un PC, observînd că elevii ei sînt cu mult mai pricepuți în utilizarea computerului. În acest sens, s-a hotărît, mai întîi, să urmeze un seminar de inițiere în realizarea diferitelor programe pe computer, seminar organizat la sfîrșitul fiecărei săptămîni. Grupa în care a fost repartizată a fost însă prea numeroasă, pe de o parte, iar, pe de altă parte, doamna B. și-a dat repede seama că ceilalți participanți sînt mai avansați, și nu a îndrăznit să pună întrebări. Prin urmare, caută posibilitatea unei pregătiri individuale în domeniul utilizării computerului.

Hartmut L. este inginer electronist și expert în computere, membru în conducerea unei întreprinderi constructoare de motoare electrice care exportă o mare parte din produsele realizate. Domnul L. are ca sarcină îndrumarea permanentă a clienților și partenerilor de afaceri străini, fie prin telefon, fie în scris sau prin contacte directe. Dacă partenerii vizitează întreprinderea, domnul L. răspunde de însoțirea lor. Cu acest prilej el se convinge, de fiecare dată, că nu

deține suficiente cunoștințe de limbă engleză. Prin urmare, ar dori să dobîndească cunoștințele necesare diferitelor situații impuse de întîlnirile cu străinii, precum și de desfășurarea tratativelor. Astfel, domnul L. și doamna B. au stabilit împreună zece întîlniri, în cadrul cărora încercau, fiecare în parte, să-și îmbunătățească performanțele. După cîteva întîlniri au și început să apară progrese în privința limbii engleze și a utilizării computerului.

IV.

Walter O., profesor de gimnaziu, actualmente pensionar, dorește la rîndul său să-și scrie memoriile. El mărturisește, parcă scuzîndu-se, că în ultima vreme se dedică doar nepoților, dar, lasă a se înțelege că speră să-și publice și memoriile. Pentru a-și îmbunătăți stilul, profesorul participă la cursurile organizate de „Atelierul de redactare literară", activitate inițiată de Biserica evanghelică în scopul formării și instruirii adulților. Walter O. își propune să prezinte etapele biografiei sale pe fundalul spiritului politic și cultural determinant în epoca în care a fost activ. Se disting, astfel, perioada național-socialismului, cea postbelică, mișcarea studențească de la sfîrșitul deceniului șapte, catastrofa de la Cernobîl și reunificarea Germaniei. Pentru documentare, Walter O. își procură literatura de la Biblioteca landului și frecventează seminariile organizate de Institutul Istoric al universității. Pentru a putea înțelege cît mai bine perioada național-socialismului, W.O. se documentează zile întregi la Arhivele orașului, unde descoperă mărturii impresionante: fotografii, scrisori, reportaje, documente administrative. Astfel ajunge să-și facă o imagine mai clară despre teroarea declanșată de naziști, despre urmărirea și expulzarea evreilor din orașul său etc. Chiar el însuși fusese, în copilărie, martor ocular la urmărirea evreilor, dar încetul cu încetul amintirile s-au șters. Acum însă aceste amintiri îl stăpînesc cu insistență.

În colaborare cu Arhiva orașului și Universitatea populară, profesorul organizează o expoziție cu tema rasismului practicat de național-socialiștii din orașul X. Totodată, intră în contact cu alți

martori oculari, iar rezultatele le prezintă în diverse şcoli. În acelaşi timp, W.O. conduce un Atelier de istorie locală în cadrul Universităţii populare şi îşi redactează memoriile. Astfel, învăţarea şi transmiterea cunoştinţelor obţinute s-au contopit pentru el într-un tot unitar. Pe toate aceste activităţi, profesorul W.O. le le consideră a fi „a doua cale de formare intelectuală".

V.

Steffi M., 18 ani, este în clasa a 13-a a liceului şi se pregăteşte pentru examenul de bacalaureat. Temele majore pentru ea sînt istoria războiului de 30 de ani, proza germană contemporană, dar şi cele despre Marea Britanie şi Europa – temă ce trebuie tratată în limba engleză. Mama ei, Tenate, 46 de ani, observă la fiica ei, în ultimul timp, o anumită apatie, fiindcă deşi Steffi stă ore întregi la masa de scris, ea nu este în stare să se concentreze. Doamna M. propune ca în fiecare seară să discute cu Steffi despre ceea ce a citit în timpul zilei. După o oarecare ezitare, Steffi se declară de acord.

Renatei M., absolventă doar a gimnaziului, profilul real, toate aceste teme îi sînt necunoscute. Pentru a putea şi ea purta efectiv o discuţie cu fiica, şi-a elaborat un program de autoînvăţare. Ea studiază, de exemplu, capitolul referitor la istoria secolului 17, recitează pasaje din romanul *Simplicissimus* de Grimmelschausen, vizionează împreună cu fiica piesa *Mama Courage* de Bertolt Brecht etc. De asemenea, doamna M. discută cu Steffi despre cum ar arăta Europa astăzi dacă nu ar fi avut loc acest război, despre evenimentele petrecute în timpul războiului de 30 de ani în Westfalia, landul lor natal, şi despre învăţămintele acestei perioade tragice din istoria poporului german.

La literatură, Steffi are de analizat romanele ce au ca erou principal femeia. Pînă acum, Renate nu s-a preocupat de acest gen de romane, dar încetul cu încetul începe chiar să-i placă, după ce „parcurge în fugă" cîteva cărţi. Din întîmplare află că la Universitatea populară este organizat un „cerc literar". Se înscrie imediat şi merge, nu fără emoţii, la prima şedinţă. Rămîne plăcut surprinsă de

amabilitatea cursanților, de altfel în majoritatea femei de vîrsta ei, de cea a conducătorului seminarului, de atmosfera deschisă și sinceră în care se desfășoară discuțiile. Unele texte pe care le citesc și le interprtează se potrivesc foarte bine cu tema majoră a fiicei sale. Prin urmare, doamna M. o convinge și pe Steffi să participe la aceste cursuri, doar o singură ședință pe săptămînă. Totodată, doamna M. își reîmprospătează cunoștințele de limbă engleză, ascultînd o casetă în timp ce face menajul prin casă, iar seara urmărește știrile transmise de televiziunea americană. Steffi trece bacalaureatul chiar mai bine decît sperase, însă Werner M. este de părere că diploma a meritat-o de fapt Renate, care este foarte fericită pentru că și-a descoperit noi domenii de interes și pentru că a putut avea cu fiica ei atîtea discuții interesante și utile.

VI.

Werner R., 57 de ani, este litograf de profesie. De aproape 30 de ani lucrează într-o mică întreprindere care în prezent nu mai poate rezista concurenței firmelor mult mai mari. Șase dintre cei zece angajați ai întreprinderii au fost concediați, salariile erau plătite sporadic, iar în cele din urmă întreprinderea a dat faliment. Oficiul de muncă îi oferă lui Werner o recalificare de un an într-o firmă patronată de sindicat care este specializată în turism. Werner este de acord cu această ofertă, pentru că oricum trebuie să facă ceva în scurta perioadă ce o mai are pînă la pensionare. Serviciile oferite sînt indiscutabile, iar Werner își dă seama repede că, în ceea ce îl privește, nu mai este „capabil de mediere" – o competență absolut necesară în activitățile de turism.

Firma oferă un modul întreg de cursuri, iar Werner se decide pentru engleză comercială, trainingul în domeniul comunicării și programele-PC aplicate. Computerul a devenit de altfel unul din *hobby*-urile sale. Încearcă tot felul de jocuri pe computer, întocmește cartele întregi cu adrese, își imaginează felicitări pentru cele mai diverse ocazii. Dat fiind că Werner R. răspunde în cadrul unei asociații sportive de organizarea jocurilor la secția tenis de masă,

computerul îl ajută să întocmească tot felul de tabele şi planuri. Instruirea pe computer îi este deci de un real folos, chiar dacă, după părerea lui, timpul trece foarte greu. Modul de instruire practicat la cursuri nu corespunde deloc cu forma tradiţională. Instructorii nu-i „învaţă" direct, ci îndeplinesc doar funcţia de consiliere. La cursurile de limbă engleză se formează, de exemplu, „tandemuri" cu cei care au aproximativ acelaşi nivel de cunoştinţe în domeniu. Ei citesc şi traduc în comun articole din *Financial Times* sau întocmesc scrisori de afaceri. Deoarece domnul Werner călătoreşte foarte des, îl interesează tot mai mult reclama şi prospectele altor întreprinderi din domeniul turismului. În general, se poate considera mulţumit, cu toate că perspectivele îl îngrijorează uneori. Dacă programul său de învăţare trebuie „stabilit de alţii" sau să fie „autodirijat" – asupra acestei opţiuni Werner R. nu s-a lămurit încă.

VII.

Elfriede M. are 80 de ani, este văduvă, dar sub aspect fizic şi intelectual este încă viguroasă. Printre activităţile preferate sînt călătoriile cu autobuzul şi participarea la seminariile organizate de universitatea populară pentru adulţi. În afară de aceasta, îi place să scrie poezii dedicate diverselor ocazii, de exemplu pentru sărbătorile de Crăciun. La universitatea populară apar în permanenţă prilejuri de acest gen. Deoarece poeziile sale au o tentă umoristică, tot mai mulţi apelează la ea rugînd-o să le citească la diverse întruniri. Aceste solicitări îi plac în mod deosebit şi abia aşteaptă astfel de ocazii. Aplauzele şi faptul că se ştie în mijlocul atenţiei o încîntă. Prin urmare, doamna Elfriede povesteşte tuturor prietenilor despre aceste întruniri.

În ultimul timp, însă, a constatat că rolul ei în cercul de prieteni a devenit unul ambivalent, deoarece tot mai mulţi manifestă o oarecare distanţă faţă de ea. Este adevărat că Elfriede a trădat în permanenţă o atitudine de superioritate în raport cu ceilalţi de vîrsta ei. Recent, i s-a reproşat, spre exemplu, că ultima poezie dedicată unei aniversări a fost cam lungă şi lipsită de substanţă.

VIII.

O călătorie de studii cultural-istorice cu autobuzul prin Portugalia a fost în întregime, și în cele mai mici detalii, organizată din timp, stabilindu-se precis care vor fi bisericile și muzeele ce se vor vizita, cît va dura fiecare vizită, ce explicații va da ghidul etc. Și totuși, cei 40 de turiști au dorit să se documenteze și singuri, adică „să învețe ei înșiși", așa cum reiese și din fotografiile făcute de fiecare, din întrebările suplimentare adresate ghidului și din discuțiile dintre două vizite.

Domnul M. spune că „problemele istorice legate de papi și regi nu mă prea interesează. Eu am lucrat în construcții, căci de profesie sînt inginer constructor. Pe mine mă fascinează latura meșteșugului, tehnica, problemele care țin de domeniul construcțiilor. Cum au calculat constructorii bolțile catedralelor, ce schele au imaginat? De unde au venit zidarii? Au existat atunci echipe de constructori specializați în străinătate care să fi fost angajați și aici?"

Doamna K. se interesează mai ales de problemele legate de administrarea mănăstirilor. În secolul al XIV-lea, trăiau într-o mănăstire 99 de călugări. Cum oare au fost ei hrăniți și îngrijiți? Ce meniuri existau atunci? Cine îi aprovizona pe călugări cu alimente? Unde se păstrau alimentele? Cum se descurcau călugării în perioadele de foamete?

Alți participanți ar dori să afle mai multe lucruri în legătură cu condițiile sociale existente în acea vreme în comparație cu cele de astăzi. Cît de mare era dependența țăranilor în Evul Mediu? Ce transformări a adus pentru populație aderarea Portugaliei la Uniunea Europeană? Cine a cîștigat și cine a pierdut prin intrarea în Uniunea Europeană

Mulți turiști se bucură de frumusețile naturii sau de cele ale culturii portugheze. Fotografiază aproape totul, admiră pur și simplu culorile și formele fără a întreba neapărat de stilul construcțiilor și în ce epocă au fost ridicate.

Jean-Paul Sartre: Autodidactul

„Brusc îmi aduc aminte de toți autorii ale căror cărți le-am citit: Lambert, Langlois, Larbalétrier, Lastex, Lavergne. Trăiesc o adevărată revelație: am priceput metoda autodidactului – el se autoformează în ordine strict alfabetică.

Îl privesc îndelung și sînt cuprins de admirație. Ce voință îți trebuie ca să realizezi în acest mod, cu atîta încrîncenare, un proiect de o amploare copleșitoare? Într-o zi, acum șapte ani (el mi-a mărturisit că studiază de șapte ani neîntrerupt), a intrat nu fără emoție în această sală. A măsurat cu privirea tomurile nenumărate de pe rafturile bibliotecii și, se pare, a exclamat precum Rastignac: «Și acum, în gardă, știință omenească!» Apoi a luat în mînă prima carte așezată în extremitatea dreaptă a raftului întîi și, cuprins de venerație, dar și de groază și de un soi de hotărîre sălbatică, a deschis-o la prima pagină. Acum a ajuns la litera J. După litera J urmează K, după aceea L. De la studierea gîndacilor a trecut direct la teoria cuantică, de la o operă despre Tamerlau a trecut la un pamflet catolic împotriva darwinismului. Nu s-a descurajat nici o clipă. A citit absolut totul. A înmagazinat în capul lui o jumătate din totalitatea cunoștințelor referitoare la procrearea fecioarei, precum și altă jumătate din argumentele împotriva vivisecției. A trecut printr-un univers întreg de cunoștințe și îl așteaptă un al doilea univers. Nu este departe ziua în care va închide și ultimul volum aflat în extremitatea stîngă și va exclama pentru sine însuși «Ei, și acum?»" (Sartre, 1968, p. 36).

BCU IAȘI

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

2. ÎNVĂȚAREA AUTODIRIJATĂ
Despre istoria unei idei reformatoare în domeniul pedagogiei

2.1. Disputa în jurul paradigmelor pedagogiei de la Weimar

Noțiunile-cheie ale pedagogiei fac și ele carieră. Ele sînt puse în discuție, cunosc o amplă răspîndire, sînt apoi uitate, ca să apară din nou, adesea pe căi ocolite, și să trăiască o adevărată renaștere în contexte social-istorice diferite și într-un cadru terminologic modernizat. Asemenea căi întortocheate putem afla și în cazul unor principii precum „învățarea totală", „pedagogia emancipatoare" și „învățarea autodirijată". Pentru aceasta din urmă, primele indicii la găsim în controversa purtată de pedagogii de la Weimar.

La începutul deceniului al treilea s-au întrunit pedagogii înscriși în „Liga de la Hohenrodt", în majoritatea lor colaboratori ai universității populare, pentru a configura o nouă „direcție" în domeniul pedagogiei. Cele două „orientări" controversate le vom prezenta în continuare, însă va trebui să ținem cont de faptul că, în practică, cele două nu sînt strict delimitate, ci se combină destul de frecvent.

„Vechea orientare" a definit educația ca fiind un proces „extensiv", constînd în transmiterea, răspîndirea și popularizarea cunoștințelor științifice și culturale. Preponderentă era tendința spre prelegerea bazată pe un concept material, pozitivist și enciclopedic. În secolul al XIX-lea, accesul la cunoștințele științifice moderne era rezervat doar unei minorități privilegiate. Deținerea de cunoștințe noi echivala cu principiul major de cultură, respectiv industrie, iar știința asigura puterea economică și politică. „Știința înseamnă putere" – spunea Francis Bacon –, această teză fiind propovăduită și de

Wilhelm Liebknecht ca *motto* al mișcării muncitorești social-democrate. Liebknecht a definit relația dintre știință și putere ca fiind una reciprocă și oarecum vicioasă. Cine dispune de noi cunoștințe, de exemplu în domeniul tehnicii, al economiei, al psihologiei, este superior altora. Dar, în același timp, instanța care deține puterea politică și economică controlează accesul la știință (și la instituțiile educației).

„Paradigma privind transmiterea cunoștințelor", care s-a manifestat de altfel și prin mișcarea de deschidere universitară, avea o motivație democratică și reformatoare. Prin această abordare, controversa dintre metoda extensivă și cea intensivă de instruire nu s-a putut și nu se poate reduce la dualismul *conservator-progresist*.

Critica la adresa popularizării științei a avut trei surse:

1. Mai ales în timpul primului război mondial s-au accentuat îndoielile cu privire la ecuația optimistă „știință = industrializare + democratizare = emancipare și bunăstare pentru cei defavorizați". Acest optimism în legătură cu progresul omenirii a fost pus sub semnul întrebării de evoluția economică și politică.
2. Pedagogia reformatoare se pronunță tot mai critic în legătură cu slăbiciunile și carențele „școlii tradiționale orientate în exclusivitate spre transmiterea cunoștințelor". Danezul N. S. Grundtvig, fondatorul conceptului de „universitate populară autoorganizată", pledase deja pentru o școală mai „vie", cu aplecare spre lume și viață.
3. Transmiterea pur frontală de cunoștințe științifice și culturale s-a dovedit, în cazul adulților, mai ales al muncitorilor, puțin eficientă. Adulții nu reușeau să pătrundă raționalitatea cunoștințelor științifice, ele rămînînd „în afara lor" sau, după aprecierea psihologiei cognitive, deveneau „un bagaj inutil de cunoștințe".

Reprezentanții „noii orientări", printre care amintim pe R. von Erdberg, W. Flitner, E. Weitsch, A. Mann, F. Laak, H. Lotze, pretind

o schimbare a perspectivelor pedagogice. Instruirea a fost definită ca autoinstruire, ca o reflexie şi schimb reciproc de experienţe, de modele explicative şi de cunoştinţe cu privire la viaţa cotidiană. Această concepţie cu orientare spre subiect şi comunitate a fost inspirată de ideile pedagogiei reformatoare, dar şi de concepţia despre lume şi viaţă a lui E. Husserl. Numeroase forme de lucru creative, proiective, dar şi narative – de exemplu discuţiile socratice, cercetările ecologice, manifestaţiile pedagogice bazate pe experienţă – au devenit din nou actuale, într-o nouă formă şi denumire. Ne vom referi numai la unii dintre „pedagogii reprezentativi" pentru această nouă orientare, şi anume la cei care pot fi socotiţi predecesorii învăţării autodirijate. Robert von Erdberg, referent la Ministerul German al Culturii, este unul dintre exponenţii Ligii de la Hohenrodt. În 1920, el distinge trei perioade de culturalizare a adulţilor. „În prima perioadă, cuprinsă între 1870 şi 1890, întreaga activitate era dirijată şi controlată de către stat. În cea de-a doua perioadă, care se întinde pînă în 1905, răspunderea în acest domeniu îi revenea culturii. În pericada a treia, iniţiativa îi aparţine individului" (Erdberg, 1920/1960, p. 17).

Analizînd instruirea tradiţională, Erdberg critică „respectul profund pentru ştiinţă", insuficienta separare a ceea ce este important de bagajul inutil de informaţii, stabilirea şi repartizarea imuabilă a rolurilor ce revin „propovăduitorilor de cunoştinţe" şi „beneficiarilor", punerea semnului de egalitate între deţinerea de informaţii şi actul de cultură, „suprasaturarea cu bunuri culturale". „Noua orientare" acţionează înspre „individualizarea" activităţii de formare şi informare („munca de bibliotecă"). Se aşteaptă, de asemenea, ca din partea universităţii populare să se facă simţită „o nouă mişcare spirituală". „Plecînd de la concepţia că instruirea nu reprezintă o proprietate spirituală, ci numai o formă spirituală, ce s-a obţinut prin confruntarea interioară cu mediul cultural, noua orientare ajunge la necesitatea individualizării activităţii de instruire şi formare a

poporului, care să se bazeze pe predispozițiile existente în fiecare om în parte" (Erdberg, 1921/1960, p. 52).

În maniera lui Erdberg pledează și Eugen Rosenstock, directorul Academiei Muncii din Frankfurt, pentru un concept al instruirii orientat spre lume și viață. Rosenstock deosebește trei „universuri ale instruirii":

a) o „instruire religioasă a lumii creștine";
b) o instruire științifică academică pentru privilegiați;
c) o instruire preponderent socială a poporului.

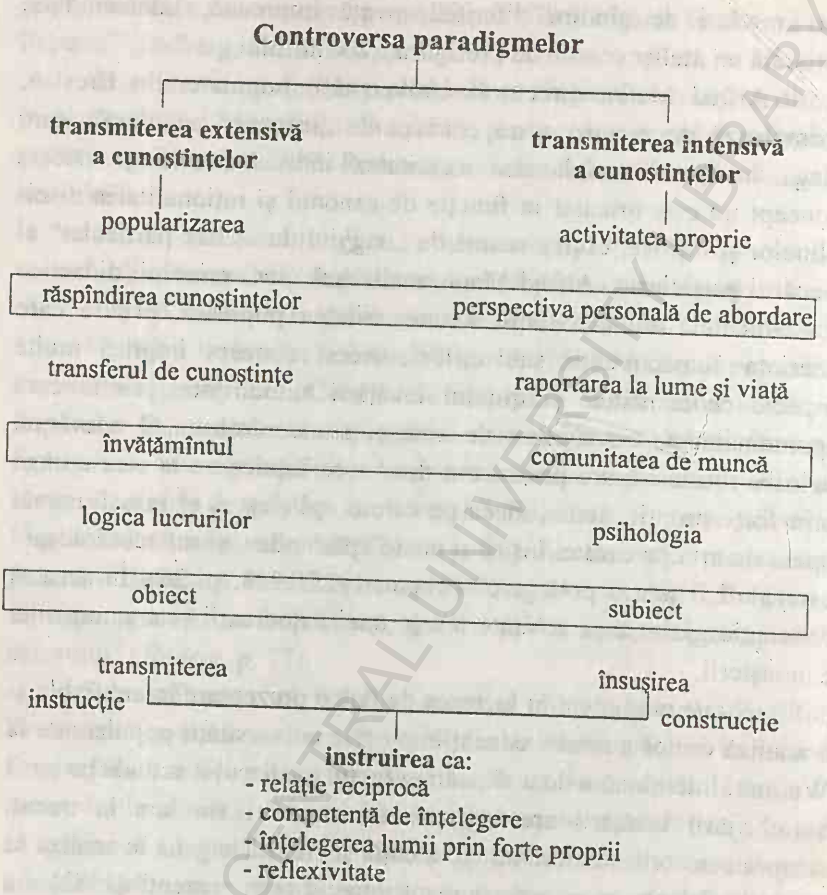
Critica sa la adresa instruirii academice se bazează pe considerente social-politice. „Ceea ce se realizează în domeniul instruirii poporului în această eră a pregătirii academice nu sînt decît niște firmituri de la masa stăpînilor, «aprovizionarea» segmentului cel mai sărac al clasei de mijloc cu literatură populară și cu academiile Humboldt" (Rosenstock, 1920/1960, p. 71). Același autor pledează și pentru o didactică cu orientare spre subiectul educației. „Problema elevului precede ca importanță, pentru prima oară, răspunsul educatorului" (*Ibidem*, p. 77).

Sub influența războiului mondial și al haosului politic, Rosenstock notează patetic: „Drumul plin de durere parcurs împreună îi transformă astfel pe toți germanii în părtași la un destin comun... Acest destin ridică și primele întrebări la care noua educație va trebui să găsească răspunsul. (...) Prin prăbușirea întregii instruiri «din afară» apare acum criteriul pentru o instruire cu adevărat formativă" (*Ibidem*, p. 79). Rosenstock vorbește de o „instruire pentru viață" cu orientare socială și biografică. „Destinul comunității trebuie să fie completat cu acela al fiecărui individ în parte" (*Ibidem*, p. 84). Ideea sa se aseamănă cu ceea ce numim astăzi „competența organizării vieții". Forma de organizare preferată pentru o astfel de instruire pentru viață o constituie comunitatea de muncă, în care toți membrii

cu „moduri de gîndire diferite" învaţă împreună, întemeindu-şi totodată un atelier comun de prefigurare a viitorului.

Alfred Mann, directorul Universităţii populare din Breslan, formulează de asemenea un concept de „instruire populară", care leagă învăţarea socială de necesitatea individualizării ei. Acest concept nu este orientat în funcţie de canonul şi raţionalitatea disciplinelor ştiinţifice, ci ţine seamă de „unghiul de vedere particular" al fiecărui participant. Alfred Mann analizează cinci principii didactice fundamentale ale activităţii la universitatea populară, printre care „cerinţa autoactivităţii subiecţilor". Acest concept implică multe aspecte ce constituie conţinutul învăţării autodirijate, printre care spontaneitatea, cunoaşterea de sine şi autocontrolul. „O adevărată valoare formativă are pentru om doar acea înţelegere la care ajunge prin forţe proprii, numai ideea pe care o «gîndeşte» el însuşi, numai opera de artă pe care el însuşi o poate «pătrunde», şi nu aceea despre care altul îi ţine o prelegere" (Mann, 1928/1948, p. 26). În această concepţie găsim deja schiţate tezele unei autocreaţii şi a emergenţei cunoaşterii.

Nu ne propunem în lucrarea de faţă o prezentare în ansamblu şi o analiză critică a teoriei educaţiei proprie universităţii populare de la Weimar. Intenţionăm doar să arătăm faptul că discuţia actuală pe tema autodirijării învăţării are legătură cu încercări similare în trecut. Asupra acestor conexiuni atrage atenţia şi Hans Tietgens în analiza sa privind „Orientarea spre participant – trecut şi în prezent" (1983). La noua „orientare", „locul transportării bunurilor culturale considerate a fi de rang cert l-a luat căutarea adevărului subiectiv. (...) Ca o consecinţă a pluralismului normelor, fapt ce nu mai putea fi ascuns, s-au făcut simţite tot mai mult încercări de a prospecta viitorul şi de a reevalua trecutul" (Tietgens, 1983, p. 10).



2.2. Anii '80: autoorganizare în loc de şcolarizare

La începutul deceniului opt al secolului trecut, ca urmare a mişcărilor studenţeşti, a început, cel puţin în Germania de Vest, cariera prefixului „auto".

Autodeterminarea constituia principala idee emancipatoare a pedagogiei progresive.

Autorealizare însemna eliberarea de structuri ce duceau la punerea sub interdicţie şi înstrăinare.

Autoexperienţa era programul didactic al învăţării în comunităţi bazate pe aceleaşi convingeri.

Autoorganizarea constituia alternativa la structurile birocratice încremenite ale sistemului oficial de instruire.

Această pedagogie cu pronunţate accente critice la adresa sistemului a fost inspirată în parte de pedagogii din America Latină, precum Paulo Freire şi Ivan Illich. Acesta din urmă a crescut la Viena şi cunoştea foarte bine nu numai culturile latino-americane, ci şi pe cele europene. El a devenit exponentul principal al mişcării de modernizare şi de analiză critică a civilizaţiei existente pe aceste continente. Critica sa vehementă era îndreptată împotriva raţionalităţii capitalismului şi a societăţii industriale, instaurate în toate domeniile vieţii. Elementele intrinseci ale acestei ideologii erau convingerea absolută că totul se poate realiza şi credinţa oarbă în tehnică, optimismul nestrămutat în legătură cu progresul şi gîndirea axată pe categoriile profitului. Principiul „tot mai mult" a fost pur şi simplu absolutizat: mai multe autostrăzi pentru mai multă mobilitate, mai mule spitale pentru mai multă sănatate, mai multe arme pentru menţinerea păcii, o obligativitate şcolară tot mai crescută pentru o instruire mai bună etc. Illich era de părere că spirala progresului risca să devină tot mai contraproductivă şi mai contrară intenţiilor, întrucît efectele secundare negative veneau în contradicţie cu intenţiile declarate.

Ivan Illich vorbea de adevărate „mituri ale progresului" şi căuta să arate „în ce măsură creşterea industrială duce în final doar la modernizarea sărăciei" (Illich, 1985, p. 7). „Pierdem privirea de ansamblu asupra mijloacelor noastre (...), pierdem de asemenea controlul asupra condiţiilor de mediu (...), pierdem plăcerea pe care ne-o dă învingerea pericolelor externe şi a temerilor interioare prin efortul nostru propriu şi prin încrederea în noi înşine" (*Idem*, p. 9). Cînd modernizarea devine apanajul experţilor atunci se anulează orice spirit de iniţiativă al omului obişnuit. Asistenţa medicală ce ia tot mai

mult amploare „îmbolnăveşte" pe oameni în aceeaşi măsură, expansiunea sistemului de educaţie „prosteşte" tot mai mult. Se pierde capacitatea de convieţuire şi spiritul de „autolimitare". Prin scrierile sale, Ivan Illich urmăreşte trei scopuri: „În primul rînd vreau să descriu caracterul unei societăti bazate pe economia de piaţă şi pe o producţie intensivă de mărfuri în care abundenţa produselor paralizează producerea autonomă a bunurilor de consum; în al doilea rînd, intenţionez să dezvălui rolul ascuns pe care îl joacă experţii în această societate prestabilindu-i toate nevoile; în al treilea rînd, doresc să dau pe faţă toate iluziile şi să propun totodată strategiile prin care putem să anihilăm puterea experţilor ce tind să ne eternizeze dependenţa faţă de piaţă" (*Idem*, p. 15).

Heinrich Dauber atestă şi diferenţiază în condiţiile Germaniei această diagnoză critică a societăţii moderne. Dauber descoperă legătura între „experienţa epurată, sterilizarea industrială şi purificarea profesională". De aici rezultă „dilema educatorului adulţilor". „Cu cît este mai avansată slăbirea propriilor capacităţi de învăţare, cu atît mai mult este nevoie de o muncă pedagogică şi terapeutică ulterioară pentru a se restabili conştiinţa de sine şi autonomia" (Duaber, în Breloer et al., 1980, p 118).

Ivan Illich pledează pentru o „deşcolarizare a societăţii", şi chiar desfiinţarea şcolii (ultima cerinţă vrînd să fie mai mult o provocare decît un plan euristic). Critica fundamentală a provocat o consternare generală, dar şi multă aprobare şi meditare asupra realităţii existente. Illich critică obligativitatea de a urma şcoala, monopolul exercitat de şcoala controlată de stat şi pretenţia acesteia că doar prin învăţămînt se creează o instruire şi o educaţie superioare. „Ca instituţie, şcoala se bazează pe principiul conform căruia orice învăţare este rezultatul predării (...) Cea mai mare parte a cunoştinţelor noastre am dobîndit-o în afara şcolii" (Illich, 1973, p. 42). Şi: „Instituţiile noastre de instruire serveau, odinioară scopurilor învăţătorului. Avem nevoie însă de nişte structuri de relaţii care să permită fiecăruia să evolueaze prin forţele sale proprii într-atît încît să înveţe şi să contribuie implicit la instruirea altora" (*Idem*, p. 80).

Asemenea teze au fost percepute de mulţi pedagogi chiar ca o jignire. Evident, se pot aduce aduce numeroase obiecţii. De exemplu, în cazul instruirii adulţilor, gradul de instituţionalizare a fost (şi este încă) atît de redus, încît nu poate fi vorba încă de o obligativitate în domeniul instruirii suplimentare şi de o determinare exterioară. Iar o altă obiecţie afirmă că o eventuală dispariţie a instituţionalizării ar fi în detrimentul celor lipsiţi de instruire.

Totuşi, trebuie recunoscut faptul că aceste proiecte în legătură cu deşcolarizarea nu au rămas fără ecou. Astfel au luat naştere două „mişcări" în Germania de Vest care au transformat societatea şi sistemul de instruire, şi anume: mişcarea studenţilor din anul 1968 şi „noile mişcări sociale". Mişcarea ÖKOPAX (mediul înconjurător, femeile, pacea, Lumea a Treia, puterea nucleară etc.) a fost (şi este) de asemenea o „ofensivă în domeniul educaţiei şi instruirii". Teza ei principală era următoarea: munca de instruire şi educaţie cu orientare spre lume şi viaţă, autodeterminată şi cu tendinţa de a transforma societatea este posibilă numai în afara instituţiilor statornicite. O astfel de activitate trebuie să fie una autoorganizată pentru a corespunde contextului dat de noile mişcări sociale.

Un prototip al acestei activităţi de instruire poate fi socotită universitatea populară de la Wyhler Wald. La mijlocul deceniului al 9-lea a izbucnit rezistenţa ţăranilor împotriva construirii centralei nucleare în localitatea Wyhl, în apropiere de Freiburg. Ca urmare a unor iniţiative civile, au fost organizate procese de învăţare şi iniţiere proprie pentru a rezista cu succes argumentărilor aduse de experţii acestui *lobby* nuclear. În concordanţă cu iniţiativele cetăţenilor a fost fondată propria universitate populară alternativă. Locuitorii localităţii Whyl au invitat referenţi, au format grupe de lucru şi au organizat excursii (a se vedea Michelsen/Siebert, 1985, p. 149).

Această muncă de instruire este una „autoiniţiată", cu alte cuvinte autoprovocată. Iniţiativa pleacă de la cei în cauză, deci putem constata existenţa unei profunde motivaţii intrinseci. Conţinuturile învăţării nu rezultă dintr-un canon al ştiinţelor sau al obiectelor de studiu, ci din probleme legate de viaţa şi mediul înconjurător, precum şi din situaţiile concrete de aplicare a cunoştinţelor. Motivele învăţării

nu trebuie să îmbrace haina cointeresării, ele fiind cerute de nevoia reală de a duce o viață sănătoasă și plină de satisfacții. Instruirea este deci „autoorganizată" sau, altfel spus, participanții se decid ei înșiși în legătură cu cele mai potrivite forme de organizare, de comportament, de alcătuire a programului de învățare.

În măsura în care respectiva activitate alternativă de instruire ecologică a cîștigat în amploare și însemnătate, instituționalizarea și îngrădirea autoorganizării au devenit tot mai prezente. Din moment ce s-a solicitat însă o subvenție din partea statului, urma în mod automat și adaptarea la sistemul de impozitare al legiuitorului.

Martin Beyersdorf a reconstruit în mod empiric acest proces ambivalent de instituționalizare a activității autoorganizate în domeniul instruirii „alternative". El dezvăluie limitele autoorganizării mai ales în cazul în care aceasta ia amploare. „Activitatea de instruire autoorganizată a deschis noi tematici, noi modalități de lucru și a trezit interesul tot mai multor participanți" (Beyersdorf, 1991, p. 220). În scopul unei eficiențe crescute însă nu se poate evita instituționalizarea și finanțarea de durată. Prin urmare, nu putem concepe instituționalizarea și autoorganizarea ca niște contradicții veșnice. Mai degrabă se pune problema de a se experimenta mereu noi forme de instituționalizare cu un grad de autoorganizare cît mai ridicat.

Dr. Martin Beyersdorf, directorul Institului Central pentru Instruire Alternativă din cadrul Universității din Hanovra (11 noiembrie 2000).

Tema: **Autoorganizarea instruirii în cadrul noilor mișcări sociale**

În disertația mea din anul 1991, am încercat să arăt ce datorează tradiției instituționalizarea instruirii cerută de noile mișcări sociale. Pedagogii grupării au urmărit să ajungă la niște concluzii cu privire la problemele politice care, la rîndul lor, erau și problemele lor biografice. În acest fel s-a realizat o relație

strînsă între educatori şi beneficiarii instruirii. Locul învăţării îl constituiau casele de întrunire a noilor mişcări sociale. În deceniul al 7-lea constatăm aşadar o legătură foarte apropiată între biografia persoanei, interesul politic şi angajamentul în acţiune. În acest proces social descoperim, în prim plan, responsabilitatea fiecărui individ, care se va manifesta şi în organizarea procesului de învăţare.

În deceniile 8 şi 9 ale secolului 20 asistăm la o manifestare tot mai puternică a tendinţelor de instituţionalizare şi profesionalizare. Ideile reformatoare au fost finanţate tot mai mult şi, ca atare, supuse politicii de promovare din partea statului. Ca urmare, putem observa o distanţare şi separare crescîndă între colectivul pedagogilor şi cel al beneficiarilor instruirii. Casele de întrunire s-au transformat şi, în egală măsură, întreaga activitate regională de învăţare s-a apropiat de universităţile populare.

Învăţarea autodirijată s-a impus, de la bun început, ca formă normală de instruire şi nu a trebuit să fie instaurată „din afară", chiar dacă în prima fază a predominat o pedagogie a amatorilor, lipsită de un plan teoretic.

Între timp a fost angajat în aceste case de întrunire un personal pedagogic calificat care reflectă intersectarea biografiei subiecţilor cu imperativele sociale şi cu didactica.

Un exemplu concret: în domeniul învăţării limbilor străine, întregul spaţiu de întrunire este transformat într-o adevărată „insulă lingvistică", deci abundă fotografiile cu diferite imagini specifice culturii respective, inscripţiile pe pereţi şi uşi sînt toate în limba respectivă şi se caută pe Internet în permanenţă noi aspecte din realitatea şi lumea italiană sau spaniolă etc. La numeroase oficii de muncă regionale s-a pierdut contactul cu mişcările sociale pentru că mişcările nu mai există în forma lor iniţială. Tematicile din domeniul ecologiei şi al mişcării pentru pace sau din cea a femeilor sînt oferite prin programe ce aparţin şi altor organizaţii. Acest fapt a contribuit la diminuarea diferenţelor dintre organizaţii şi instituţii.

Un alt exemplu: la o fermă ecologică care funcționează foarte bine se organizează și seminarii. La aceste manifestări instructive se întîlnesc membrii diferitelor inițiative civile, cum ar fi, de exemplu, „inițiativa părinților pentru un dejun sănătos", grupul „copilul bolnav de alergie" etc. Astfel a apărut un context de instruire al tuturor participanților condus de experți în domeniu. De asemenea, toate manifestările sînt în ansamblul lor autoorganizate.

Eu sînt de părere că, în ciuda „dereglărilor", statul are obligația să creeze condițiile financiare necesare instruirii permanente. Angajamentele onorifice și autorăspunderea individuală nu constituie soluțiile adecvate pentru o activitate de durată.

2.3. Mijlocul deceniului al 9-lea: de la calificare progresivă la educația permanentă

După 1990 a demarat o adevărată campanie globală în acest domeniu (vezi, Dohmen, 1997, p. 10 sq.; Knoll, 1997, p. 27 sq.; Nuissl, 1997, p. 41 sq.; Krug, 1997, p. 50 sq.):

- Consiliul Uniunii Europene a declarat anul 1996 „Anul învățării permanente";

- O comisie a U.E. a publicat în acest scop o „Carte albă pentru instruirea generală și profesională" cu titlul „Pe drumul spre o societate cognitivă";

- Jacques Delors, fostul președinte al Comisiei Europene a condus în același timp „International Commission on Education for the 21th Century". Această comisie a întocmit în 1996 un raport pentru UNESCO, cu titlul „Learning: The Treasure Within".

- Miniștrii învățămîntului din 25 de țări – OECD au căzut de acord în 1996 să inițieze un plan de acțiune privind „de la educație la învățare". Motto-ul conferinței era „Lifelong Learning for All";

- În anul 1996 a avut loc în Finlanda „The Conference of the European Years of Lifelong Learning" cu tema: „The Joy of Learning. Implementing Lifelong Learning in the Learning Society";

- În mai multe țări europene au fost organizate manifestări festive cu ocazia „Anului European al învățării permanente";

- În anul 1997 a avut loc la Hamburg cea de a 5-a Conferință Mondială UNESCO dedicată instruirii adulților;

- Cu această ocazie s-a editat „Agenda cu privire la viitorul instruirii adulților" și „Declaration CONFINTEA V" („Conference Internationale de l'Education des Adultes");

- Ministerul Federal German pentru Instruire și Cercetare a organizat un cerc de lucru pentru „CONFINTEA follow up". Sub îndrumarea Institutului German pentru Instruirea Adulților, cercul a prezentat, în 1999, un raport cu titlul „Să învățăm pentru viitor".

- Inițiativa concertată vizînd instruirea alternativă a înființat în 1996 un grup de lucru ad-hoc în domeniul învățării autodirijate;

- La solicitarea Ministerului federal german pentru instruire și cercetare, Günther Dohmen a întocmit, în 1996, o expertiză privind învățarea permanentă, iar în 1997 un raport despre situația învățării autodirijate;

- Comisia pentru instruirea adulților din cadrul Societății Germane pentru Știința Educației a dedicat în 1997 congresul ei anual dezbaterii pe tema „învățării autodirijate ca o problemă a instruirii adulților".

- Institutul German pentru Instruirea Adulților a întocmit, între 1998 și 2000, un proiect solicitat de Ministerul Federal German pentru Instruire și Cercetare. Proiectul a avut titlul „Învățarea autodirijată – serviciu auxiliar în scopul dezvoltării unei noi culturi în domeniul instruirii alternative" (Dietrich et al., 1999);

- În parlamentul german, la 11 mai 2000, s-a dezbătut moțiunea semnată de fracțiunea PSD și Alianța 90 (ecologiștii) cu titlul: „Învățarea permanentă pentru toți oamenii";

Existența atîtor conferințe internaționale, rezoluții și proiecte pe tema instruirii adulților este un fapt deosebit de semnificativ. Aprecierea acestor manifestări este diferită în funcție de situația analistului, cea de *insider* sau de *outsider*, adică de invitat/participant

sau de neinvitat/neparticipant. Astfel s-a vorbit despre o revalorizare politică globală a învățării permanente, *outsider*-ii considerînd că este doar o încercare politică din partea oficialităților de a scăpa de răspunderea în domeniul instruirii alternative. Din ansamblul publicațiilor referitoare la această problemă putem însă conchide că nici un concept-cheie, nici un argument nu este total nou. Pentru motivarea învățării permanente au existat dintotdeauna argumente valabile. Chiar și sloganurile, de exemplu, „lifelong learning for all", ni se par cunoscute. Totuși trebuie remarcate unele semnificative schimbări de accent care indică o nouă perspectivă.

1. *Se intenționează transformarea instruirii alternative în „învățare permanentă"*

Instruirea alternativă este un concept structural, constituind un domeniu distinct al învățămîntului oficial (în Germania „al treilea sector"). *Lifelong learning* accentuează perspectiva biografică, continuitatea învățării din copilărie pînă la vîrsta a treia, oricît de înaintată. Ofertele instituționalizate nu-și pierd importanța, dar se accentuează faptul că învățarea nu este identică cu participarea la forme de instruire alternativă.

2. *Se extinde considerabil sfera conceptului de învățare*

Înainte, *education* semnifica obținerea unor certificate școlare. Astăzi învățarea nu se mai referă doar la învățarea școlară, organizată, ea cuprinzînd o multitudine de activități formale și informale. Conceptul de învățare se leagă tot mai stîns de cel al „organizării înțelepte a vieții". Raportul lui Delors distinge patru dimensiuni ale învățării: „a învăța pentru a ști; a învăța pentru a acționa; a învăța pentru a fi; a învăța pentru a conviețui" (Vezi Knoll, 1997, p. 33).

3. *Se observă, în procesul de învățare, o deplasare de accent dinspre predare către consiliere*

În Statele Unite ale Americii circulă sloganul *more learning – less teaching* („mai multă învățare - mai puțină predare"). OECD a încercat să susțină schimbarea exprimată în formularea *from education to learning* („de la educație la învățare"). În loc de

instructor, învățător se vorbește tot mai mult de *facilitator*, *coach*, „consilier în activitatea de învățare". În Germania, locul „învățămîntului" este ocupat tot mai des de conceptul de „cultura învățării". Rolf Arnold vorbește de o „didactică de realizare a posibilităților" în locul tradiționalei „didactici a predării" (vezi Arnold, 2000).

4. *Conceptul calificării se înlocuiește cu teza dezvoltării competențelor*

Competențele sociale, personale și metacognitive sînt mai complexe decît calificările obținute în urma unor „antrenamente" respectate (vezi Sauer, 1997, p. 25; Erpenbeck/Heyse, 1999; Arnold/Müller, 1999). Competențele se realizează „pe viu", în contextele sociale și profesionale, și doar prin experiență. Competențele se formează în urma intersectării proceselor de învățare organizate și a celor informative, prin combinarea influențelor socializării cu activitățile intenționale de instruire.

O formulare mai tranșantă ar suna astfel: toate conferințele și proclamările pe tema politicii instruirii erau orientate în trecut spre consolidarea sistemului formalizat al instruirii alternative. În prezent, asistăm la o relativizare a acestui sistem, învățarea instituționalizată nu mai este considerată unica și cea mai perfectă cale de instruire, ea constituind numai una dintre părțile fundamentale dintr-un „curriculum" complex și orientat totodată spre lume și viață. Individul dornic de învățătură stă în centrul atenției: el este capabil să învețe, matur, dar și responsabil pentru succesele sau insuccesele sale în procesul de învățare.

Metafora comisiei condusă de Delors – *learning the treasure within* – semnifică faptul că întreaga bogăție zace în mintea noastră. Cine nu-și exploatează propriile posibilități, poartă întreaga vină. „Îndemnul principal formulat de Comisia-Delors se referea la mobilizarea celor 50% din potențialul competențelor care, conform analizei întreprinsă de Comisia-Faure, nu sînt exploatate. Altfel spus, omul este obligat să activeze într-o măsură mult mai mare «tezaurul» său de competențe printr-o învățare continuă" (Dohmen, 1997, p. 11).

Mesajul esențial transmis de comisia mai sus-amintită era următorul: societatea bazată pe instruire nu necesită neapărat extinderea instituțiilor școlare tradiționale, ea are nevoie de o nouă „cultură" în domeniul instruirii în și prin care să fie promovate și sprijinite forme multiple de învățare autodirijată. De fapt, avem de-a face cu o relativizare și reducere a răspunderii oficiale în domeniul instruirii alternative. Mesajul poate fi înțeles, de asemenea, și ca un îndemn la dezvoltarea de noi forme și rețele în domeniul învățării. Se pare că după o perioadă dominată de temere și ezitare, perspectiva nou creată își face tot mai mult loc.

Conceptul învățării autodirijate a fost acceptat foarte repede și este prezent în mai toate discuțiile ce vizează politica instruirii. Astfel, în dezbaterea parlamentului german pe tema instruirii alternative, în 11 mai 2000, s-a discutat de o schimbare a paradigmelor. Ernst Küchler, expert în acest domeniu și membru al fracțiunii PSD, a accentuat necesitatea combinării învățării autodirijate cu instruirea alternativă instituționalizată: „Învățarea autodirijată și cea informativă se vor încadra tot mai mult în structurile clasice de învățare. În acest proces se accentuează tot mai mult răspunderea fiecărui individ... Răspunderea proprie și cea oficială trebuie să corespundă una cu cealaltă într-o măsură tot mai mare" (Parlamentul german, imprimatul 14/3127, p. 9607). Se recomandă, astfel, noi rețele de instruire din partea ofertanților și noi „sisteme de stimulare" (de exemplu, conturi financiare pentru instruire) pentru cei interesați. Sînt cerute în continuare următoarele măsuri:

- îmbunătățirea modalităților de consiliere și realizarea unui întreg sistem de consiliere în domeniul instruirii alternative;
- propunerea și testarea de noi forme și modalități de învățare autodirijată (...)
- ridicarea calității profesionale a personalului în scopul percepperii noilor sarcini și funcții, de exemplu cea de moderator sau cea de consilier etc.;

Referitor la „noul profil" al celor implicați în procesul de învățare se subliniază că: „Învățarea permanentă presupune schimbarea viziunii de ansamblu și pretinde din partea «consilierilor» și «elevilor» o atitudine cu totul nouă" (Imprimatul nr. 14/3127, p. 3).

Otfried Schäffter a atras atenția asupra faptului că, principiul învățării autodirijate, respectiv autoorganizate este folosit în diferite accepțiuni, în funcție de natura discursului (Schäffter, 1997, p. 30 sq.):

a) *într-un discurs politic pe tema instruirii:*

„Acum se pune problema dacă este benefic sau, dimpotrivă, periculos, ca în procesul de realizare a instruirii alternative să predomine ideile neoliberale..."

b) *într-un discurs programatic de natură pedagogică:*

„Învățarea autoorganizată constituie un act normativ izvorît din străvechea dualitate europeană între autonomie și determinare externă".

c) *într-un discurs atribuit practicienilor antrenați în acest domeniu:*

„Discursul constituie o luare de poziție față de limitele reale ale eficienței învățării instituționalizate conform paradigmei instruirii, recunoscîndu-se faptul că ea nu este la înălțimea tehnologiei actuale în domeniul învățării".

d) *într-un discurs cu orientare paradigmatică:*

„Evaluări teoretice atrag atenția asupra autorecomandării principiului învățării și a activității pedagogice".

Otfried Schäffter presupune că principiul învățării autodirijate este atît de atractiv pentru că aduce cu sine un efect pronunțat de integrare și, pe de altă parte, se caracterizează printr-o polisemantică deosebită. „Corectarea atîtor principii-cheie incită, pe de o parte, la discurs și rigurozitate; pe de altă parte, însă, apare pericolul diluării și deprecierii învățării autodirijate, riscîndu-se să ajungă o simplă noțiune de modă".

Johannes Weinberg comentează nivelul actual al discuției teoretice subliniind că: „Noțiunea «învățare autodirijată» cîștigă tot mai mult teren și apreciere în discursurile pe tema pedagogiei adulților. Se depun eforturi susținute pentru conceptualizarea acestui principiu (...). Dar, în cazul de față este vorba numai de un proces teoretic de simplificare. Se neglijează clarificarea teoretică a unei serii întregi de aspecte care pot fi desemnate global ca probleme antropologice fundamentale ale instruirii adulților" (Weinberg, 2000, p. 116).

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

3. ASPECTE TEORETICE

3.1. „Învățarea autodirijată" – o cotitură în domeniul percepției

„Enigma fundamentală nu se poate descifra, dar, probabil, putem demonstra ce motive se opun acestui demers" (Friedrich Hebbel, *Jurnal*, 1842).

Învățarea – un concept dependent de observație

Practica constituie un cîmp al activităților concrete: cadrul didactic păşeşte în sala de seminar, găseşte prezentă întreaga grupă de cursanți şi ia decizii – pe loc şi acum, cît se poate de clar, de plauzibil şi de eficient. Îl ajută în acest demers cunoştințele sale, experiența pedagogică, „privirea sa exersată", rutina.

Teorie înseamnă observație. Mai mulți teoreticieni se aşează pe diferite scaune şi observă din perspective diferite, avînd interese diferite şi respectînd coduri diferite. Nu se pune problema că unii ar observa „corect" şi alții „greşit", nici unul însă nu poate vedea simultan din mai multe perspective, nici unul dintre ei nu „vede" totul, fiecare observație are „petele ei albe". Este adevărat însă că teoreticienii pot face schimb de "ochelari".

Observatorul A, de exemplu, vede prin „lentila biografică". El consideră deci că toate părerile participanților se bazează pe experiență, că fiecare participant vine cu un bagaj biografic inconfundabil, că fiecare contribuție la discuție izvorăşte dintr-un anumit „trecut", din istoria fiecăruia. Observatorul B evaluează

fiecare contribuție ca fiind o parte constitutivă dintr-o „interacțiune simbolică" ce se desfășoară într-un context dinamic de grup. Fiecare comunicare este adresată celorlalți membri ai grupului și conține atît un aspect de substanță cît și unul de referință. Observatorul C este de profesie sociolog în domeniul cunoașterii și interpretează deci un seminar ca fiind un loc unde se desfășoară o transmitere socială și o producere de cunoștințe, un schimb de informații diverse. Pentru observatorul D – teoretician în sisteme – un seminar îndeplinește funcțiile unei integrări sociale, sau, dimpotrivă, ale unei excluderi. Observatorul E, behavioristul, înregistrează în grupul dat procesele generate de impuls și reacție, dirijarea atitudinilor prin impulsuri și amplificatori. El observă modul în care participanții construiesc fiecare de la sine realitatea și felul în care se ajunge la emergența cunoașterii.

După seminar teoreticienii se întrunesc și dezbat problema determinantă, și anume dacă observațiile pot fi ansamblate într-un tot, ca un puzzle, care din „prisme" a avut o relevanță practică și care anume. La dezbaterea unor teme, analiza biografică s-a dovedit a fi deosebit de fertilă, la alte teme importantă a fost perspectiva interacționistă. Grupului i se poate adăuga și un metateoretician care ar observa la rîndul său de ce fiecare teoretician a observat astfel. La acest *talkshow* nu poate lipsi conducătorul cursului. El trebuie să explice teoreticienilor din ce motive a acționat într-un fel sau altul. El nu trebuie să se lase convins de observațiile lor, cel mult poate fi îndemnat să le comunice propriile observații și întrebări și să atragă atenția asupra „petelor albe" din argumentarea fiecăruia. Practicianul decide singur în legătură cu viabilitatea unei păreri teoretice sau a alteia și, de asemenea, ce grad de „perturbare teoretică" poate să-și asume fără ca să ajungă la afectarea propriei activități de instruire.

Există momente în care practicianul poate fi mai dispus să se oprească asupra teoriei, dar și altele în care să se simtă mai degrabă deranjat de către teoreticieni.

Nu în puține ocazii se aude obiecția că noțiunile cu prefixul „auto" sînt neclare. Caracterul vag al termenilor se explică prin logica diferită care stă la baza alcătuirii termenului compus. „Autodeterminarea" provine dintr-un sistem de referință politic vizînd emanciparea; „autorealizarea" – mai degrabă din teoria identității; „autorecomandarea" – dintr-un constructivism neurobiologic. Termenii se folosesc în contexte diferite. De exemplu, „autoorganizarea" constituie categoria-cheie pentru desemnarea dinamicii proprii sistemelor de tot felul, iar în sens mai restrîns înseamnă managementul individual în domeniul proiectelor de învățare.

Noțiunea de „învățare autodirijată", utilizată tot mai frecvent de la mijlocul ultimului deceniu al secolului XX, este o traducere fidelă a termenului american *self-directed learning* (ocazional și *self-guided learning*). Peter Faulstich și Christine Zeuner citează „definiția clasică" dată de M. Knowles în anul 1975: „În înțelesul său cel mai larg *self-directed learning* („învățarea direcționată spre sine" – *n.trad.*) descrie un proces în care inițiativa o dețin indivizii, cu sau fără ajutorul altora, referitor la diagnosticarea propriilor nevoi de învățare, formularea scopurilor învățării, identificarea resurselor umane și materiale ale învățării, alegerea și implementarea unor strategii de învățare adecvate, evaluarea rezultatelor învățării" (Knowles, apud Faulstich/Zeuner, 1999, p. 145). Definiția amplă este actuală și în zilele noastre. Autodirijarea învățării exprimă cel mai bine „gradul de libertate" (Gnahs, 1998, p. 62) manifestat în:

- deciziile privind proiectele de învățare;
- prioritățile în domeniul nevoilor și al interesului de a învăța;
- motivarea obiectivelor învățării;
- utilizarea publicațiilor și a altor materiale ajutătoare;
- alegerea unor stiluri și strategii de învățare;
- evaluarea rezultatelor învățării.

Dirijarea proprie învățării depinde și de modalitatea acțiunii. În cazul acesta, multitudinea sensurilor pe care o dobîndește noțiunea este și mai mare, fiind vorba de învățare îndrumată, organizată, instituționalizată, intențională, implicită, incidentală, informativă, învățarea *en*

passant (Reischmann), cea latentă, autodidactă, cu ajutorul computerului etc.

Peter Faulstich atrage atenția asupra multidimensionalității și stratificării noțiunii: învățarea prin cursuri nu este nicidecum una pur „determinată din exterior", iar cea în grupe de autoîntrajutorare nu are un caracter exclusiv „autodeterminant". „La locul de muncă se poate realiza o învățare intențională, una integrală, una determinată din exterior și alta cu raportare strînsă la o anumită știință, iar în învățămînt se pot desfășura de asemenea mai multe modalități de învățare: incidentală, cu raportare la experiență, autodeterminată etc. Învățarea instituționalizată nu este exclusiv determinată din exterior, după cum învățarea într-un context social nu este una „deschisă *per se*" (Faulstich, 1999, p. 32). O persoană poate lua singură, deci „autodeterminat", hotărîrea de a învăța limba spaniolă, după care să se decidă pentru un program instituțional.

De mare ajutor ne este schema întocmită de Dieter Gnahs et al., în care se disting mai multe planuri în domeniul deciziilor (Gnash et al., 1998, p. 28 - vezi tabelul de la pagina următoare).

Confuzia apare cînd se amestecă planurile descriptive cu cele narative. Noțiunea „învățare autodirijată" constituie o „metaforă a temperaturii pozitive" (Niklas Luhmann). Învățarea autodirijată este preferată mai ales din considerente antropologice și democratice. Rămîne însă de dovedit pe cale empirică dacă această învățare este mai eficientă decît cea îndrumată, ceea ce este un lucru extrem de dificil din cauza complexității proceselor mentale. Autodirijarea și autodeterminarea constituie noțiunii relative. Nu întîlnim decît foarte rar un „ori...ori" dualist, ci numai diferite grade, manifestări, variante ale activității autonome.

Ne putem totuși întreba dacă învățarea poate fi „dirijată" în adevăratul sens al cuvîntului. Dirijarea include reglementare conștientă, însă numeroase procese de învățare se desfășoară în mod nedirijat, neintenționat, inconștient. Termenul dirijare provine din sfera tehnologiei, dar cunoștințele și emoțiile nu le putem „conduce" ca pe un autoturism. Prin urmare, autodirijarea este mai mult o metaforă, un termen „nespecific".

Aranjamente în domeniul învățării		
Învățare autodidactă	*Dimensiunile învățării*	Învățarea dirijată din exterior
Cu orientare strictă spre cel care învață	*Orientarea procesului de învățare*	Orientată spre „învățător"
Individ ce învață din proprie inițiativă.	*Gradul activității de învățare*	Consumator de informații
Timpi flexibili dedicați învățării	*Flexibilitatea timpului acordat învățării*	Timpi obligatorii de învățare
Locuri de învățare variabile	*Flexibilitate în spațiul învățării*	Locuri de învățare fixe
Autonomie în stabilirea obiectivelor învățării	*Libertatea de decizie privind scopul învățării*	Obiective prestabilite
Conținuturi tematice liber alese	*Libertatea de decizie asupra conținutului învățării*	Conținuturi prestabilite
Autocontrol	*Verificarea rezultatelor învățării*	Control din exterior

Sursa: *Acțiunea concertată privind instruirea alternativă, 1998, p. 28*

Abordarea termenului „auto" este de asemenea neclară. Accentuarea eului este oare caracteristică pentru procesele de individualizare în societatea modernă marcată de atîtea riscuri? Evaluarea eului este chiar un lucru atît „de la sine înțeles"? (Budhiștii s-ar îndoi de aceasta cu certitudine). Pledoaria pentru autodeterminare promovează oare o „societate constituită din eu-ri"? (Kenpp, 2000). Ce loc ocupă altruismul în dezbaterea autorealizării? Asemenea întrebări cu privire la imaginea globală și cea umană a „eului" aflat în pragul unui mileniu postmodern și multicultural sînt dezbătute mai ales de Peter Faulstich (1999, p. 34), Ortfries Schäffter (1998, p. 33) și Jürgen Wiltpoth (1994).

Bilanțul intermediar pe care îl putem stabili ar fi următorul:

1. Învățarea autodirijată nu este o noțiune exactă, operațională, ci o metaforă care permite multiple variante de interpretare și lasă frîu liber fanteziei în acest domeniu.

2. Învățarea autodirijată se alimentează din diverse tradiții – pedagogia emancipării, discursul privind deșcolarizarea, știința cunoașterii etc.

3. Nu termenul de învățare autodirijată este ceva cu totul nou, ci atenția și interesul economic care i se acordă acum.

4. Aparenta contradicție – dualismul dintre „autodirijat" și „dirijat din exterior" – duce mai mult la confuzie decît la clarificarea problemei. Învățarea autodirijată *per se* nu este mai eficientă decît cea îndrumată.

5. În legătură cu tendința actuală, rămîne de necontestat că numai acela care participă continuu la o instruire alternativă instituționalizată dispune, implicit, și de competențe efective de autoînvățare.

6. Diverse obiective se pot atinge mai bine și mai repede învățînd singur – de exemplu învățarea cuvintelor –, altele reclamă forme instituționalizate de învățare – cum ar fi comunicarea și retorica.

7. Încă se mai exagerează rolul computerului ca mediu în autoînvățare și ca un „înlocuitor" eficient al învățării alternative sub forma seminariilor.

8. Creșterea autorăspunderii în procesul de învățare nu ar trebui să fie pusă în legătură cu diminuarea răspunderii oficiale în domeniul învățării prin seminarii instituționalizate.

9. Nu trebuie să ne așteptăm la o degrevare financiară a statului și a economiei impunînd conceptul de învățare autodirijată.

10. Formele de învățare instituționalizată se transformă în permanență – de exemplu consilierea, rețelele, ofertele flexibile etc. –, iar, pe de altă parte, nu tot ce se oferă ca fiind nou constituie într-adevăr o noutate.

„Cum învățați cel mai bine: a) singur; b) la seminarii; c) în grup?" Întrebarea am adresat-o unui număr de 30 de studenți cu specialitatea „instruirea adulților", împreună cu rugămintea să se răspundă în scris. Preiau aici răspunsul unei studente, de 29

ani, care explică diferențele dintre cele trei modalități de învățare:

Singură	*La seminarii*	*În grup*
Învățare mecanică a cuvintelor, propozițiilor, numerelor, textelor Cel mai bine învăț singură din greșeli. Evit astfel situațiile penibile.	Diverse abordări ale temelor. Probleme mai complexe, fiecare participant venind cu părerea lui. Astfel îmi îmbogățesc mai bine volumul de cunoștințe În general, îmi place să-mi organizez singură timpul. În acest sens, seminariile mă limitează.	Familiarizarea cu modul de desfășurare al acțiunilor, de exemplu: „Cum lucrez cu ordinatorul? Cum funcționează un aparat de fotografiat?" Temele care mă frămîntă și pe mine, altfel spus cele emoționale. Schimb de experiență.

Răspunsurile exprimă situații diferite:

a) *Modalitatea de a învăța singur acasă*

Singur se învață mai ales cunoștințele declarative – cunoștințe școlare, cunoștințe ce urmează a fi examinate, cunoștințe testabile, deci preponderent cunoștințe ce țin de lexic, poezii, cifre, dar și exerciții practice și aplicarea lor – de exemplu computerul, rețete culinare, indicații de folosire. Avantajul acestui mod izolat de a învăța constă în faptul că te poți concentra fără să fii deranjat sau să ți se sustragă atenția, iar ritmul învățării îl poți regla tu singur. În prim plan stă *learning by doing* (învățarea prin exerciții practice), dar și „învățarea din greșeli". Cîteodată cunoștințele cîștigate la seminarii sînt prelucrate acasă. Unii definesc și autoreflecția ca fiind o temă „pentru acasă". Obiectivul cel mai frecvent urmărit este însușirea de cunoștințe și exersarea capacităților.

b) *Învățarea la seminarii*

Majoritatea celor care învață se gîndesc în acest caz la seminariile care se organizează în învățămîntul superior. Avantajele instruirii prin seminarii constau în transmiterea teoriilor, a cunoștințelor științifice, a cunoștințelor fundamentale și a perspectivei de ansamblu, a înțelegerii conexiunilor. La seminarii se învață ceva „nou", care urmează a fi „adîncit" și „fixat" acasă. Cîteodată se recunoaște faptul că aceste cunoștințe teoretice sînt aride și dificile. La dezbaterile organizate se compară și diverse moduri de abordare.

Mai rar se amintește aici de transmiterea cunoștințelor instrumentale – de exemplu limbile străine sau tehnicile de prezentare. O studentă remarca faptul că la seminarii se impune o „înfrînare a emoțiilor". Avantajul acestui mod de învățare mai constă și în transmiterea de cunoștințe concrete și structurate anterior de cineva.

c) *Învățarea în grup*

În grupurile de informare bazate, în general, pe o pronunțată apropiere psihosocială se dezbat teme personale, luate din viață și lumea înconjurătoare – de exemplu educarea copiilor, organizarea particulară a vieții etc. Modalitatea preferată este schimbul de păreri, experiență și transmiterea de cunoștințe generale necesare în viața de zi cu zi. În cercul de prieteni pot fi destăinuite și dificultățile de înțelegere și problemele emoționale ce pot afecta învățarea. Uneori se precizează că în grup se prelucrează proiecte și se rezolvă diverse probleme. Se învață împreună cu ceilalți și de la ceilalți, iar competențele sociale și de comunicare sînt obținute „în treacăt".

Esența acestei modalități constă în învățarea socială, în mai buna înțelegere a lumii și a vieții. În astfel de grupuri se poate realiza cel mai bine fenomenul de *feedback*. Toți cei întrebați afirmă că învățarea în grup ajută mai puțin la obținerea unei calificări specifice, cît mai ales la descoperirea propriei identități.

3.2. Autoorganizarea şi modelarea sinelui

„Mai mult, e naiv să crezi în realitate, din moment ce fiecare îşi are propria realitate în gînduri şi în trup. Ochiul, urechea, nasul şi limba, atît de diferite între ele, creează tot atîtea adevăruri cîţi oameni sînt pe pămînt. Şi mintea noastră, care primeşte stimuli de la aceste organe sensibilizate atît de diferite, analizează şi judecă ca şi cum am aparţine unor rase diferite. Noi toţi ne construim, aşadar, o iluzie despre lume, o iluzie care este poetică, sentimentală, jucăuşă, melancolică, veselă sau tristă, potrivit cu natura fiecăruia. Iar artistul nu are altă misiune decît să reproducă fidel această iluzie cu toate tehnicile artei pe care le-a învăţat şi care îi sînt la îndemînă.

Iluzia frumosului – care e o convenţie umană! –, iluzia urîtului – care e o opinie schimbătoare! –, iluzia adevărului – care nu-i nicicum de neclintit! –, iluzia răului – care-i atrage pe atîţia! Marii artişti, şi nimeni altcineva, sînt cei care-şi impun propria iluzie asupra lumii" (Guy de Maupassant, 1887, p. 10).

Modelul predominant de gîndire în societatea industrială este cel mecanic, mod de gîndire care se răsfrînge, bineînţeles, şi asupra înţelegerii lumii şi oamenilor. Maşinile sînt alcătuite din piese izolate care se pot repara ori schimba; de asemenea, maşinile se pot dirija şi programa cu ajutorul energiei şi al informaţiilor conform modelului *input-output*. Prin urmare, conexiunile de tipul cauză-efect urmează unei înţelegeri liniare. Lumea mecanicist-tehnologică se poate planifica, calcula şi controla. (Mulţi sînt de părere, spre exemplu, că circulaţia rutieră s-ar desfăşura mai bine dacă s-ar demonta 50% din semafoarele şi indicatoarele existente). Raţionalitatea tehnologică şi birocratică a marcat şi sistemul nostru de instruire şi educaţie. Elevii şi adulţii cuprinşi într-o formă de instuire sînt trataţi şi ei ca nişte „maşini triviale" (Heinz von Forster, 1993). Ei au fost hrăniţi cu modele behavioriste de cunoştinţe, au fost antrenaţi, condiţionaţi şi

instruiți. Instruirea rezulta exclusiv din transmitrea de informații, din codarea și decodarea acestora. Învățarea a devenit programabilă, prin operaționalizarea obiectivelor, prin planificarea pașilor în procesul de învățare, prin teste *teacher-proof*, prin administraea birocratică a școlii etc. Curiozitatea elevului, surprizele din procesul de învățare, planul unei eventuale autoînvățări – toate acestea erau considerate factori perturbatori. Procesele de învățare sînt adesea supradirijate, determinate și standardizate într-o măsură mult prea mare. Gîndirea mecanică și tehnologică nu este deloc una „greșită", dar nu este nici general valabilă. Ea funcționează mai ales în dirijarea sistemelor tehnice, dar nu și în cazul sistemelor vii. Organizațiile, societățile și culturile sînt sisteme circulare și ramificate. De asemenea însuși sistemul nostru nervos, conștiința noastră, sistemele sociale și biotopurile nu fac excepție. Ele funcționează pe bază de reconectare, dinamică proprie, creștere. Dezvoltarea niciuneia nu are loc liniar, ci discontinuu, adesea haotic. Elementele constitutive sînt legate reciproc într-o rețea, ele fiind interdependente în permanență. Intervențiile din afară afectează homeostazia și echilibrul labil, iar pe de altă parte ele sînt ireversibile. Aceste rețele vii sînt capabile să supraviețuiască numai datorită legăturilor interne care nu sînt atît de strînse, de birocratizate și de suprareglementate. Întregul constituie mai mult decît suma părților. Cauze din cele mai neînsemnate au adesea un impact deosebit de mare, cu efecte secundare incalculabile. Un exemplu concret în acest sens este *efectul de fluture* în meteorologie. Sistemele – bunăoară o societate democratică – sînt cu atît mai complexe, cu cît mai multă autoorganizare trebuie să fie admisă și susținută.

Conceptul de „autoorganizare" ține cont de faptul că sistemele – naturale sau sociale – sînt pur și simplu prea complexe, prea bogate în variante și mult prea diferențiate în sine pentru a putea fi reprezentate prin simple modele explicative. Datorită complexității extraordinare, sistemele sînt prea puțin calculabile pentru a putea fi dirijate cu succes spre un scop anume doar prin controlul unor factori centrali (Arnold, 1993, p. 23).

Fritjof Capra desemnează această trecere de la concepția mecanicistă despre lume la una de natură sistemică și ecologică ca fiind o adevărată schimbare de paradigme. „Oamenii de știință au definit-o într-un mod diferit: «teoria dinamică a sistemelor», «teoria complexității», «dinamica neliniară», «dinamica rețelei» etc. Noțiunile-cheie pe care le utilizează sînt atracția haotică, structurile disipative, autoorganizare, rețele autocreate" (Capra, 1999, p. 10). Metafora centrală a acestei paradigme în domeniul autoorganizării o constituie rețeaua. „Pe scurt, eu propun ca rețelele autocreate să fie înțelese ca modele de viață (Maturna și Verala), structuri disipative – ca structurile sistemelor vii (Prigogine) – ca proces al vieții, așa cum le-a văzut inițial Gregory Bateson și le-au definit mai exact Maturna și Varela (*Idem*, p. 338).

Teoria sistemică și constructivistă a autoorganizării oferă cadrul conceptual pentru noțiunile didactice: autodirijare, autoinițiere, autoorganizare în sens restrîns – organizarea formelor învățării proprii – și autoevaluarea.

Autoorganizarea se referă atît la procesele neurobiologice cît și la emergența cunoașterii, la „proiectele variate de învățare a adulților" (Tough, 1971) dar și la grupa de seminar, la organizarea unei școli și la birocrația ministerială.

Chiar și rețelele neuronale ale creierului nostru sînt privite ca niște „cărți de vizită pentru capacitatea de autoorganizare". Aceste rețele nu reproduc pur și simplu informațiile externe, ci „conectează intern rețele neuronale, 99,9% dintre neuronii corticali receptează *input*-ul de la alți neuroni corticali și transmit *output*-ul lor iarăși altor neuroni corticali. O formulare exagerată ar suna astfel: creierul nostru nu este preocupat decît de el însuși" (Spitzer, 2000, p. 135). Chiar și amintirea se bazează pe autoorganizarea sistemului nostru nervos. Motivele externe constituie în toate cazurile declanșatorul activizării memoriei care remixează elementele sale de conținut.

Teoria autoorganizării nu intenționează să motiveze desființarea sistemului instituționalizat de instruire și instruirea organizată a

adulților. Prin urmare, din această teorie nu se poate deduce vreo „antipedagogie". Ea oferă însă un argument pentru o instruire care permite autoorganizării individuale și de grup o desfășurare cît mai amplă.

Analizînd procesul de învățare din teoria autoorganizării, Jürgen Kriz ajunge la următoarele concluzii:

1. Autoorganizarea este absolut necesară dacă și numai dacă se schimbă „condițiile de mediu, sau dacă sînt schimbate";

2. „Chiar și procesele de autoorganizare sînt „reglabile", de exemplu, prin organizarea mediului de învățare;

3. Învățarea se poate defini ca o "organizare nouă și activă a sistemului";

4. Teoria poate sprijini procesele de autoorganizare;

5. „Noile structuri apar cel mai ușor acolo unde sînt înlesnite cît mai multe grade de libertate (haos) și o anumită instabilitate" (Kriz, apud Greif/Kurtz, 1996, p. 42).

Cum definește literatura teoretică din domeniul cunoașterii noțiunea „auto", respectiv „de sine"? Cine sau ce reprezintă acest prefix care dirijează învățarea? Este el oare cauza sau efectul învățării? Unde se poate localiza sinele din punct de vedere neurobiologic și științific-cognitiv?

Thomas Metzinger definește sinele drept „conținutul conștiinței de sine materializat în trăirea subiectivă" (Metzinger, 1998. p. 355). Sinele este un punct de observație, „prima perspectivă a persoanei" (*Idem*, p. 355). Perspectiva sinelui apare atunci cînd vorbim de *ego* sau de *al meu*. Metzinger definește această perspectivă în mod „provizoriu". Strîns înrudite cu el sînt proprietățile fenomenale ale „perspectivității" și „proprietății" (*Ibidem*). „Proprietatea" conține conștiința firească de sine, atunci cînd rostim „gîndurile mele" sau "dificultățile mele în domeniul învățării".

Sinele reprezintă instanța esențială, fundamentală, pentru trăirea noastră subiectivă. Centrul concepției noastre despre lume îl constituie eul nostru. Noi înșine ne construim și ne modelăm sinele.

Identitatea noastră este propriul nostru model, autoimaginea noastră, de exemplu ca tată grijuliu de familie, ca pedagog etc. Automodelul însă nu este numai conținutul conștiinței, ci și un fapt neurobiologic, „un model complex de activare la nivelul creierului" (*Idem*, p. 356). Sinele nostru reprezintă un nod în rețeaua noastră neuronală, care ne dirijează percepția despre lume. Din punct de vedere științific-cognitiv, sinele reprezintă un modul care reglementează interacțiunile noastre cu mediul înconjurător. Un sine „temător" dirijează percepția altfel decît unul „sigur". Conștientizarea acestui *autoconcept*, cu toată însemnătatea lui pentru înțelegerea lumii, constituie o realizare reflexivă.

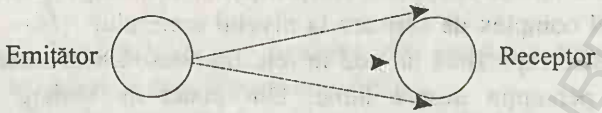
Analizat din punct de vedere neurofiziologic, sinele reprezintă instanța diriguitoare în procesul învățării. Cu cît sinele face mai multe experiențe cu el însuși, cu atît procesele de învățare sînt mai eficiente. Modelul sinelui dispune de o întreagă istorie filogenetică și biografică din care poate rezulta încrederea sau siguranța de sine.

Thomas Metzinger vorbește de o *iluzie a eului*, de o „neînțelegere de sine naiv-realistă": noi considerăm eul nostru ca o realitate și nu recunoaștem faptul că acest eu este propriul nostru construct. Conștiința de sine este preponderent de natură prereflexivă, și de aceea funcționează în trăirea de zi cu zi. „La nivelul teoriei putem să «reparăm» neînțelegerea de sine naiv-realistă" (Metzinger, 1998, p. 355). În procesul instruirii pot fi, de asemenea, tematizate automodelările noastre.

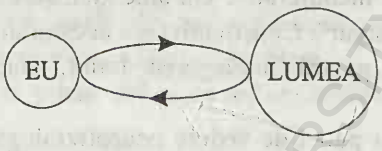
Așadar, celebra formulă „Cunoaște-te pe tine însuți!" nu înseamnă „Cunoaște sinele tău" ca ceva existent, ce trebuie doar descoperit, ci cunoaște-ți posibilitățile, capacitățile, potențialul de dezvoltare. În sensul învățării reflexive, trebuie să mai adăugăm: cunoaște-ți temele generative, sarcinile tale în procesul de învățare, cunoaște ce conținuturi de învățare sînt mai mult sau mai puțin importante pentru tine.

3.3. Tezele învățării autodirijate

Transmiterea liniară a cunoștințelor



Însușirea recursivă și autodirijată a cunoștințelor



Teza 1: *Conceptul învățării autodirijate este diferit de cel al pedagogiei normative*

Activitatea de instruire nu poate să elimine total normele și valorile. De asemenea, nu ar fi bine să se rezume numai la transmiterea cunoștințelor lipsite de valoare sau „neutre". Dimpotrivă, pentru societatea actuală, se impune tot mai mult să înțelegem normele unei vieți pline de reușită și cele ale unei constituții democratice. Dar pedagogia în sine nu reprezintă o instanță normatoare. Pedagogii nu pot decide în locul altora și pentru alții în privința hotărîrilor pe care ar trebui să le adopte aceștia față de problemele controversate ale lumii actuale, de exemplu avortul, intervențiile NATO, energia nucleară, reforma fiscală și ecologică, politica circulației și a energiei, tehnica genetică, bioetica etc. Pedagogii doar îi pot ajuta pe cei „ce învață singuri" să caute argumente, să adopte decizii, să întrevadă strategii de aplanare a confictelor. Valoare normativă au doar imperativele: „să nu faci asta, nu ai voie să faci asta!" În schimb, atitudinea următoare are valoare emancipatoare: „este exact ce trebuie să nu uităm, ce trebuie să știm, de ce trebuie să ținem cont dacă vrem să luăm pe propria răspundere o hotărîre motivată?"

Dieter Lenzen critică tocmai în acest sens pedagogia normativă. „Mulți își închipuie că cel mai important lucru este să faci ceva concret – de regulă ceva bun – pentru omenire, societate, semenii tăi. Oamenii buni care poartă cu sine sindromul ajutorării pot aduce servicii valoroase în parohii, la Amnesty International sau în cadrul Asociației alcoolicilor anonimi [...]. Pentru a păși pe calea profesionalismului, nu cred că există altă concluzie decît cea referitoare la imposibilitatea unei pedagogii normative" (Lenzen, 1999, p. 26).

Învățarea autodirijată este, deci, implicit o învățare autoresponsabilă: adulții învață să ia hotărîri și să răspundă pentru hotărîrea luată. Immanuel Kant, prin *sapere aude*, cerea să ai curajul să te servești de propria ta rațiune.

O pedagogie teoretic-constructivistă și sistemică se distanțează de intențiile normative de educare, ce au în ultimă instanță un iz paternalist. „Acest punct de vedere constituie de fapt cea mai revoluționară atitudine în știința constructivistă a educației: să ne eliberăm definitiv de concepția potrivit căreia ar fi posibil ca prin procesul de învățămînt să impunem elevului/studentului/adultului anumite obiective" (Lenzen, 1999, p. 156). Pînă acum se credea cu certitudine că „s-ar putea influența oamenii în așa măsură încît aceștia să-și schimbe atitudinea. Însă astăzi această concepție nu mai este aplicabilă" (*idem*, p. 157).

Teza 2: *Învățarea autodirijată pune accentul pe însușirea și nu pe transmiterea cunoștințelor*

În ciuda unor excepții – de exemplu în pedagogia reformei –, didactica este concepută din perspectiva obiectivelor și educatorilor. Acest lucru este valabil și pentru mecanismul orientării participanților: instructorii încearcă să se orienteze în funcție de participanți. Chiar și orientarea obiectivelor învățării din didactica teoretic-curriculară este în ultimă instanță o orientare a scopurilor instruirii. O activitate didactică este în permanență o activitate a pedagogilor pentru alții, dar în același timp și o activitate reprezentativă. Datorită faptului că participanții cărora li se adresează activitatea didactică

rămîn, strict vorbind, necunoscuți – nimeni nu poate ști ce se întîmplă în mintea lor –, didactica se concentrează asupra realității aparent presupuse, deci asupra transmiterii cunoștințelor de specialitate. Cunoașterea obiectelor de studiu și a disciplinelor științifice – așa se presupune – reflectă realitatea lumii noastre.

Această perspectivă de transmitere este însă doar una dintre perspectivele posibile. De aceea se impune și ca perspectiva celui implicat în procesul de învățare să fie completată, cu alte cuvinte, să fie iluminată partea umbrită a didacticii transmiterii cunoștințelor, ceea ce ar echivala cu o lărgire de orizont. Jochen Kade și colaboratorii o denumesc perspectiva însușirii. „Dacă prin prisma perspectivei de transmitere operațiile ce au loc în instituțiile sociale, organizații sau profesii stau pe prim plan, din perspectiva accesului orientat spre subiect orice însușire de cunoștințe este privită ca o autorealizare (individuală) a subiectului" (Kade et al., 1999, p. 79).

Jochen Kade nu este interesat de o didactică lipsită de cunoștințe, de exemplu o antrenare a competențelor indiferent de conținut sau un schimb de experiență în domeniul unor conținuturi oarecare. Deosebirea față de didactica transmiterii cunoștințelor constă în faptul că știința nu este considerată un rezervor plin cu date și fapte certe („informații"), deci accentul principal se mută pe îndrumarea „elevilor" cu structurile și rețelele cunoașterii. „A instrui" înseamnă deci a sprijini pe elevi să-și însușească asemenea structuri și rețele de cunoștințe. „Această schimbare de perspectivă se bazează pe teza pluralismului și autonomiei însușirii cunoștințelor în opoziție cu intențiile și strategiile pedagogice, teza fiind susținută de numeroase studii empirice" (Kade et al., 1999, p. 80). Acest „acces cu orientare spre subiect" ridică implicit problema „contingenței, a ciudățeniei și iraționalității însușirii cunoștințelor" (*Idem*, p. 81). „Prin perspectiva acestui acces la cunoaștere adultul constituie un subiect mai degrabă diferențiat decît deficitar" (*Idem*, p. 84). Aceasta nu exclude convingerea unanimă că sîntem marcați de deficite considerabile. Într-o societate cuprinsă de setea de cunoaștere trăim de-a dreptul într-un „*modus* al deficitului". O simplă constatare însă a deficitelor din exterior este tipică pentru pedagogia normativă. Acum rămîne la

latitudinea subiectului să conştientizeze lipsurile şi să le diferenţieze stabilind el însuşi care dintre ele urmează să fie înlăturate prin învăţare.

Conceptul învăţării autodirijate presupune un *reframing*: cunoştinţele, deficitele din domeniul cunoaşterii, obiectivele învăţării sînt apreciate din perspectiva însuşirii. Ofertele în domeniul cunoştinţelor pot fi însă extrem de benefice.

Teza 3: *Învăţarea autodirijată suportă o determinare biografică*

Învăţarea are loc într-o structură determinată, cu alte cuvinte în cadrul unor structuri cognitive şi al unor reţele neuronale. Noi toţi învăţăm după cum am fost învăţaţi pînă acum. Conţinuturile noi ce urmează a fi însuşite trebuie să fie conectabile şi să se potrivească în aşa-numitele „zone în derivă" (Edmund Kösel, 1993). Învăţarea include şi multă amintire. Pentru fiecare nouă informaţie creierul nostru caută prin „autoorganizare" *locuri de stocare*. Aşa se explică faptul că un conţinut informaţional nu este înţeles niciodată în mod identic de către mai multe persoane.

Profesorul Edmund Kösel de la Facultatea de Pedagogie din Freiburg, 23 august 2000

Aspectele unei didactici subiective

Analiza structurii personalităţii (*chreodenanalyse*) pleacă de la constatarea că fiecare om dispune de o structură cristalizată în timp, cu alte cuvinte, fiecare dintre noi posedă, anumite imperative ce ne determină acţiunile, iar cadrul acestor imperative nu îl putem depăşi niciodată. Şcoala presupune de cele mai multe ori – cu o anumită doză de naivitate – faptul că elevii înţeleg ceea ce le este transmis. Acest lucru este imposibil. Oricum, ar fi nevoie de analiza structurii care se află încă, ce-i drept, în faza incipientă. Trebuie să depunem efortul de a înţelege structurile personalităţii subiecţilor cuprinşi în procesul de învăţare. Eu am identificat un număr de 30 de tipuri structurale, de exemplu, tipul agresiv pe

baza situațiilor marcate de dezamăgire. Un alt tip este cel „dezonorat": mulți elevi au fost „dezonorați" pentru că nu corespund normelor impuse de societate. O altă posibilitate ar fi să ia ca punct de plecare sistemele reprezentative ale modelelor kinestetice. Unele dintre sistemele reprezentative respectă modelele, altele le ignoră.

Pedagogii trebuie să-și conștientizeze conceptual aceste tipuri, apoi să depună o susținută activitate empirică, de exemplu, să elaboreze teste proiective și *mind maps*. Ei au nevoie de metode psihodramatice, dar și de experiență intuitivă.

Structura personalității și caracterul conținutului care trebuie învățat nu se pot delimita strict, dar există anumite puncte esențiale care ne vin în ajutor. Astfel, în predarea limbii engleze am descoperit o arhitectură lingvistică: unii elevi își însușesc structura limbii și pot învăța destul de repede și alte limbi. Elevii cu o personalitate bazată pe asociere, fac doar alăturări de cuvinte.

Dacă nu ne străduim să aprofundăm acest aspect, pe viitor nu ne vom mai înțelege cu mulți dintre clienții noștri.

Epistemologia didactică

Didactica trebuie să cerceteze arhitectura cunoașterii și pe cea a însușirii cunoștințelor. Ce fel de modalități și forme de cunoaștere, ce logici există, de fapt? Avem nevoie de o nouă epistemologie didactică, o disciplină care să cerceteze modul de alcătuire a cunoștințelor. Noi dispunem mai ales de cunoștințe reproductive, este necesară însă și capacitatea de a reconstrui, respectiv „deconstrui" cunoștințele. În ce fel putem „deconstrui" sau „demola" cunoștințele perimate?

O altă problemă o constituie distribuția cunoștințelor: cine are voie să repartizeze anumite cunoștințe? Ce cunoștințe pot fi transmise în ciclul gimnazial? Internetul a depășit deja aceste limite ale distribuției. Dacă nu ne grăbim, mă tem doar că în curînd școala nu va mai fi la nivelul „pieții". Generația tînără nu va mai accepta oferta școlii.

Sîntem, de asemenea, pe punctul de a clasifica și tipurile de cunoștințe, de exemplu, cunoștințele concrete, cele ipotetice, metaforice etc.

Epistemologia didactică cercetează nu numai structura eului, ci şi pe cea a obiectului, a domeniilor de aplicare a cunoştinţelor. În consecinţă, şcoala este un sistem autoreferenţial închis, ea nu dă nicidecum o calificare pentru viaţă, ci verifică fără încetare, indiferent de ceea ce se întîmplă în afara ei. Planul de învăţămînt este depăşit de mult. Or, el trebuie să fie lăsat liber, întrucît statul nu are nici un fel de competenţe pentru a înlocui planurile de învăţămînt. În ceea ce mă priveşte, visez la nişte comunităţi sociale de instruire, regionale ori supraregionale, care examinează nivelul de cunoştinţe şi dau recomandări.

Pedagogii trebuie să-şi facă publice competenţele în domeniul construirii procesului de însuşire a cunoştinţelor. De fapt, „construim" cunoştinţele într-un anume fel şi în cărţile şcolare. Trebuie să stabilim de la bun început următoarele: *ce vrem să „construim„ şi ce vrem să excludem*. În prezent, întreprindem un *surfing* prin toate sistemele de referinţă. Avem nevoie de o epistemologie şi de o cercetare cu totul nouă în domeniul învăţămîntului.

A învăţa constituie şi un *proces intenţional*, întrucît gîndirea, învăţarea, ascultarea au loc cu intenţii precise. Intenţiile sînt incorporate într-un context al vieţii şi al lumii înconjurătoare, ca atare sînt unice din punct de vedere individual. Comunicări de genul „va ploua în curînd" devin semnificative numai într-un „context utilitar specific".

Chiar şi perceperea culorilor este „determinată de arhitectura funcţională a sistemului optic propriu fiecărui observator". „Orice om stabileste mai întîi pentru sine ce anume are valoarea de obiect în contextul percepţiei" (Engel/König, 1998, p. 176).

Dacă autodirijarea învăţării este, aşadar, marcată de experienţe anterioare în domeniu, atunci înseamnă că instruirea nu le poate ignora. Acest lucru iarăşi nu înseamnă că la seminar trebuie acordată o parte din timp exprimării biografiei participanţilor. Ţine mai degrabă de „autocompetenţa" pedagogului/ instructorului/profesorului să se asigure de biograficitatea gîndirii, învăţării şi uitării proprie fiecărui participant.

Teza 4: *Învățarea autodirijată este o activitate bazată pe autoresponsabilizare*

În calitatea lor de „sisteme autocreative", oamenii nu pot fi determinați din exterior. Ei sînt autonomi în această privință și, prin urmare, devin răspunzători pentru gîndirea și activitatea lor. Nimeni nu poate fi silit să gîndească și să învețe. Oamenii învață numai dacă doresc acest lucru. În plus, ei decid fiecare pentru sine ce conținuturi prezintă o importanță deosebită.

Noțiunea „răspundere" implică obligația de a „răspunde", „a da socoteală". Sîntem cu toții solicitați de lumea înconjurătoare să dăm un răspuns la diverse probleme, de exemplu, pentru distrugerea mediului, xenofobie, nedreptate etc. În calitate de membri ai unui sistem social sîntem concomitent coprovocatori ai tuturor problemelor sociale. Învățarea constituie deci posibilitatea fiecăruia de a-și asuma o anumită răspundere. „În noi înșine, însă, și numai noi, decidem în mod autonom asupra naturii și importanței acestor provocări. De exemplu, sentimentul suprasolicitării poate să ducă la o atitudine de respingere a învățării, la refuz. Învățarea, la fel ca și rezistența manifestată, sînt o modalitate a principiului *coping*, adică a modului de a trata problemele. Autorăspunderea se raportează la sinele propriu fiecăruia, nu la condițiile de socializare ale individului, cu alte cuvinte, la șansele și barierele din domeniul învățării, existente în biografia oricărui om. Limitele răspunderii rezultă însă din posibilitățile individuale de a acționa. Nimeni nu se poate simți răspunzător de întreaga sărăcie și nedreptate existente în lume. Fiecare poate doar să-și aducă în sfera lui de activitate o contribuție pozitivă. De aceea nu este lipsit de interes ce probleme sociale se percep ca teme de învățare importante, adică ce vedem, cum vorbim și gîndim. Chiar și imaginile noastre conțin o anumită evaluare. Există imagini pline de toleranță sau de ură, imagini ale păcii, dar și ale agresiunii.

Tema 5: *Conceptul autoorganizării separă principiul instruirii de cel al învățării*

Teoria constructivismului fundamentată neurobiologic atrage atenția asupra autocreării, autoreferinței și autodeterminării percepției și cunoașterii (vezi Arnold/Siebert, 1997; Siebert, 1999). Rețelele noastre neuronale se cristalizează în biografia fiecăruia și – marcate

de contextele vieții și lumii – oferă cadrul pentru ceea ce auzim, înțelegem și recunoaștem, pentru ceea ce ni se par a fi plauzibil, accesibil și important. Sensul și însemnătatea se vor „construi" de către fiecare om doar pentru sine. Francisco Varela, neurobiolog și cercetător în domeniul cunoașterii, notează: „Ideea fundamentală constă în recunoașterea adevărului potrivit căruia capacitățile cognitive sînt strîns împletite cu biografia fiecăruia, asemănător cu un drum ce nu există ca atare, dar care se naște prin procesul deplasării". Din aceasta rezultă faptul că „actul cunoașterii produce în mod creativ o lume care are de îndeplinit o singură condiție, aceea a înlesnirii activităților încununate de succes" (Varela, 1990, p. 110). Varela accentuează și un alt adevăr: „Dacă esența oricărei cunoașteri constă în capacitatea de a crea însemnătate și sens, atunci informațiile nu pot fi percepute și acceptate ca o anumită ordine dată, ele corespund reglementărilor ce decurg din însăși activitățile cognitive" (*Idem*, p. 112).

Privită astfel, învățarea autodirijată constituie o tautologie. Fiecare dintre noi, ca participant la procesul învățării (ca beneficiar sau instructor), învață așa cum a „învățat" anterior, cum poate, cum consideră că este corect pentru sine. Fiecare învață ceea ce se potrivește în sistemul său psihic, ceea ce pare viabil, „evident". Cunoștințele, sensul și însemnătatea lor nu sînt „transportate" pur și simplu de către instructor în capetele elevilor. Însemnătatea se creează individual, autoreferențial și în conformitate cu structura psihică a fiecăruia. Din aceasta rezultă faptul că ceea ce spune și crede învățătorul nu este identic cu ceea ce aude și înțelege elevul. Ambele laturi se creează ca sisteme „autocreative" separate. Cartea de succes a lui Deborah Tannen, *Tu nu mă poți înțelege*, caracterizează foarte bine raportul pedagogic dintre educator și copil. Instruirea nu semnifică o transmitere de cunoștințe de la A la B și nici transmiterea directă a unei teme. Orice informație, cînd este receptată, capătă alte semnificații, mai mult sau puțin diferite față de semnificațiile cu care au fost transmise.

Wilhelm Mader vorbește de „unitatea distrusă între instruire și învățare". Dacă instruirea și învățarea constituie, deci, sisteme

autoreferențiale distincte, ce înseamnă atunci didactica? Wilhelm Mader pune în discuție patru teze:

1. Instructorul propune o problemă. El nu instruiește pe nimeni. Cu problema respectivă el creează un context incitant (perturbator) care pune mintea elevului în mișcare.

2. Confruntarea cu problema propusă are loc în mintea fiecăruia potrivit regulilor autoreferențiale și dinamicilor autocreative. Instructorul nu poate să pretindă că intervine în mod diriguitor în acest proces.

3. Instructorul/învățătorul creează apoi un alt context incitant – iritații, perturbări, provocări – pentru elevi.

4. Elevii sînt solicitați prin acest context ca la rîndul lor să rezolve probleme asemănătoare – nu identice – după modele iarăși asemănătoare, dar nu identice.

Teza 6: *Și învățarea autodirijată necesită contexte sociale*

Teoria cunoașterii accentuează individualizarea și unicitatea biografică a gîndirii și învățării. Popularitatea acestei teorii se datorează analogiei cu diagnozele sociologice de individualizare. Totuși, nu putem acuza constructivismul de individualism. Faptul că omul este o ființă socială și nu poate trăi decît astfel, nu este negat de către neurobiologi. În acest sens definește Francisco Varela „inteligența" drept „capacitatea de a intra în lumea pe care o împarți cu ceilalți" (Varela, 1990, p. 111). Fiecare individ își construiește propria sa lume, dar aceste constructe sînt viabile numai dacă sînt capabile de consens.

Constructivismul este și o teorie a acțiunii concrete: cunoașterea înseamnă acțiune, noi trebuie să (re)cunoaștem mai întîi pentru ca apoi să acționăm cu succes. Acțiunile însă au loc în „spațiul" social. Acțiunile noastre, chiar și renunțările noastre, marchează și „persoanele de referință". În acest mod cunoașterea ca o activitate în slujba vieții este un act atît individual cît și unul social. Noi gîndim concomitent conform propriei structuri de creație, iar în același timp gîndirea noastră exprimă caracterul nostru social.

„Dacă se are în vedere faptul că prin socializare se transmit, se fixează fiecărui individ moduri obligatorii de abordare, indicații în domeniul activității, adevăruri și valori etc. și concomitent i se șterg «petele albe» rezultate din observație sau discuție, atunci lumea înconjurătoare, lucrurile din această lume pot fi caracterizate drept experiență socială" (Schmidt, 1998, p. 68).

Învățarea autodirijată este numai în cazuri extrem de rare o învățare izolată. Procesele de învățare intenționlă necesită *feedback*-ul, atestări și obiectivări. Concluziile trebuie să se confrunte prin contraargumente. Propriul punct de vedere se impune prin confruntarea cu alte interpretări. Învățarea depinde de trăiri consensuale, dar, în egală măsură, și de experiențe singulare care marchează diferențierea. Se pornește în permanență de la ideea că un lucru poate fi „văzut" și altfel. În acest sens, învățarea autodirijată și învățarea socială nu sînt în contracție. Neținînd cont de structura autocreativă a creierului nostru, avem nevoie – cei mai mulți dintre noi – de imbolduri, de un ajutor în orientare, de indicații la învățare dacă vrem să ne însușim într-adevăr ceva nou, și să nu învățăm numai din greșeli și anterioare prejudicii. Un impuls la învățare îl poate da și o prelegere de specialitate dacă:

1. Conținuturile și noțiunile sînt capabile să se conecteze la sistemul nostru cognitiv.

2. Sîntem doritori să învățăm într-adevăr ceva din prelegerea respectivă.

Profesorul Siegfried Schmidt de la Universitatea din Münster, 23 august 2000

Cîteva concluziile cu privire la constructivism

Așa-zisul constructivism a avut la început rădăcini diferite. Pe de o parte, a existat linia care pleacă de la cibernetica de ordinul II, linia psihologiei cunoașterii, o nouă interpretare a tradiției filosofice și psihologice pe care o definește Glasersfeld și cu mine. Apoi a existat linia influențată de neurobiologie, ai carei

reprezentanți sînt Maturana și Varela. După 1987, discursul a fost omogenizat chiar dacă nu în suficientă măsură. A început apoi o perioadă de confruntare intensă prin critici la adresa constructivismului, ceea ce, după părerea mea, a fost un demers îndreptățit. Opiniile critice se refereau la faptul că bazele neurobiologice au fost acceptate fără discernămînt drept cunoștințe obiective. Al doilea atac a fost îndreptat împotriva orientării prea strînse față de subiect, invocîndu-se problema dificultății care însoțește trecerea de la construcția individuală la nivelul celei sociale. O a treia critică a venit din partea foștilor colegi din Erlangen, de exemplu P. Janich, și s-a referit la deficitul de acțiune al constructivismului. Argumentul invocat de el a fost următorul: constructivismul este preocupat de limbaj, de conștiință, nu de activitatea practică. Pînă după 1990, majoritatea criticilor au trecut de etapa discutării. Astfel a luat ființă o nouă direcție: constructivismul social. O altă direcție a fost aceea a constructivismului operativ, reprezentată de Niklas Luhmann, dar legătura sa cu teoria constructivistă nu este lipsită de dificultăți.

După părerea mea, se întrevede acum încercarea de a dezvolta o nouă variantă care nu-și are originea în neurobiologie. Criticînd strategia naturalizării, filosofii au avut dreptate cînd au derivat dintr-o știință a naturii ipotezele lor teoretice în domeniul cunoașterii. Tendința viitoare merge în direcția reutilizării teoriei diferențierii din domeniul filosofiei, nu a celei de esență dualistă. Constructivismul este „ancorat" astfel mai bine la evoluția din sfera altor științe, mai ales cu progresele din științele culturii, dar și din cele ale comunicațiilor. Dar, în ce măsură tocmai aceste medii devin instrumente semantice structurale ale construcției? Realizează ele oare o legătură structurală între procesele cognitive și cele comunicative? În ce măsură ofertele mass media imită modelele culturale? Numai prin acest proces se creează realitatea, așa încît vestita întrebare „Realitatea se naște numai din constructe?", chiar și-a găsit răspunsul. Realitatea există pe măsura diferențierilor ce se fac în procesul comunicării.

Această modalitate mărește capacitatea de dialog a constructivismului. În general, sînt de părere să tratăm cu grijă părerile critice. O teorie atît de orientată spre observație cum este constructivismul ar trebui să aprecieze cum se cuvine și observațiile altora.

Teza 7: *Autodirijarea învățării nu se referă numai la metodele învățării ci și la tematica ei*

Conținuturile învățării rezultă – conform concepției tradiționale – din logica concretă a obiectelor de specialitate și a disciplinelor științifice corespunzătoare. Temele sînt stabilite în planurile de învățămînt, manualele școlare și programele universităților populare. De aceste teme se interesează adulții doritori să participe la un seminar. Acordul adulților constituie însă doar vîrful aisbergului (didactic). Mulți participanți își amintesc de obiecte de specialitate în care au fost instruiți ani de zile, au obținut și note bune, dar nu au descoperit un „acces" personal la esență, materia însușită rămînîndu-le „externă" și „superficială". Specialiștii în domeniul cunoașterii vorbesc în acest caz de „cunoștințe inutile".

Tema nu rezultă de la sine din logica obiectului de studiu. „Național-socialismul" nu constituie o temă în domeniul învățării, ci o ideologie, o epocă din istoria Germaniei, temele rezultă din raportul tensionat dintre psihologie, logica obiectivă și logica utilizării. Cele trei logici au fiecare la bază rațiuni diferite. O mamă ce frecventează un seminar despre „alergiile cauzate de mediul înconjurător" încearcă să descopere legăturile existente între cunoștințele de specialitate ale mediului, propriile rețele de cunoștințe rezultate din experiența ei și dorința de a-și ajuta fiica bolnavă.

Paulo Freire vorbește, în această privință, de „teme generative". Astfel de teme ating propria identitate și lumea în care trăiește fiecare dintre noi. În cadrul temelor există și bariere pe care, poate, le învingem. Temele generative nu au nevoie de strategii ale motivației; dat fiind că ele constituie „propriile" tale teme, înseamnă implicit că tu însuți ești parte integrantă a acestei tematici. Temele generative sînt „teme situate", ele sînt incorporate în situații biografice și de mediu.

Temele generative nu sînt numai temele legate de anumite crize sau griji personale ci, dincolo de acestea, pot fi temele cotidiene care ne „preocupă".

Didactica tradiţională presupune că temele planificate şi publicate în programe constituie în mod normal şi temele tuturor participanţilor la procesul învăţării. De exemplu: „În timpul acestui *weekend* ne propunem să reflectăm împreună la...". Rolf Arnold şi colaboratorii săi au urmărit un seminar cu tema: „Calificarea pentru profesia de *baby-sitter*", după care şi-au notat impresiile. Au observat modul în care participantele au dezvoltat propriile teme, pe care le-au şi exprimat deschis, neţinînd cont de cele expuse de instructor (Arnold et al., 1998). „Planul de instruire secret" a devenit astfel tema oficială a seminarului.

Ca atare, se recomandă să urmărim nu numai „emergenţa cunoaşterii", ci în egală măsură şi „emergenţa temelor generative". „Învăţarea autodirijată" înseamnă deci dezvoltarea autoreferenţială a unor teme suplimentare, în afara programului şi, de asemenea, stingerea interesului manifestat, cu alte cuvinte „ofilirea acestor teme". Constituirea tematicii este o problemă cheie a învăţării autodirijate. Bănuiesc că pentru cei mai mulţi instructori, profesori universitari, conducători de curs, adevăratele teme ale participanţilor şi încercările adesea zadarnice ale acestora de a le depista rămîn necunoscute.

Temele învăţării cresc şi se conturează tot mai bine în mintea participanţilor, asemenea eseurilor şi cărţilor în mintea autorilor: într-un moment anume tema s-a „copt" şi atunci autorii pun mîna pe stilou. Pe de altă parte, temele pot să şi dispară: pur şi simplu nu poţi realiza de ce o anumită temă ţi s-a părut în trecut interesantă. Chiar şi la seminar, grupei de participanţi i se pare cîteodată că a „pierdut" tema/problema, şi că aceasta nu mai este relevantă. Discuţia pe tema propusă continuă, dar în acest caz nu se obţin progrese vizibile în domeniul cunoaşterii.

Diferenţa dintre perspectiva transmiterii şi cea a însuşirii cunoştinţelor corespunde deosebirii dintre didactica instrucţiei şi cea a construcţiei. Didactica instrucţiei se bazează, din punct de vedere teoretic cognitiv, pe ideea potrivit căreia cunoaşterea ştiinţifică şi de

specialitate „copie", respectiv imită întrutotul realitatea şi că în acest mod elevii pot fi „instruiţi" ca atare. Dacă însă sistemul nervos al omului nu redă lumea obiectivă, ci construieşte numai pentru sine o lume proprie necesară fiecăruia pentru a supravieţui, atunci rezultă că şi temele învăţării sînt doar nişte constructe ale căror însemnătate şi relevanţă nu le sînt imanente, ci urmează a fi descifrate de către participanţii la procesul învăţării.

Teza 8: *Autodirijarea este un proces cognitiv şi emoţional*

După ce au fost identificate limitele controlării şi dirijării tehnologice omnipotente, apare acum pericolul supraaprecierii autoreglementării conştiente. „Autodirijarea" sugerează faptul că sinele are totul „sub control" şi că este implicit răspunzător pentru absolut totul, mai ales pentru deficite şi eşecuri. Accentuarea autorăspunderii este o atitudine raţională, dar nu trebuie să uităm faptul că nici sinele nu este „stăpîn absolut pe sine". Literatura care face referire la „autodirijare" supraevaluează dirijările cognitive şi subapreciază emoţionalitatea gîndirii şi a învăţării. Psihologul elveţian Luc Ciompi a atras atenţia asupra unui aspect important, şi anume, în confruntarea cu diverse conţinuturi ale învăţării, cunoaşterea şi emoţiile se întrepătrund într-un mod inseparabil.

Emoţiile ne dirijează atenţia. În funcţie de dispoziţia în care ne aflăm percepem lumea într-un fel sau altul. Cine este bine dispus, se manifestă amabil în cadrul oricăror discuţii. Dimpotrivă, unui om prost dispus, lumea întreagă i se pare dezolantă. Emoţiile ne dirijează şi amintirile. „Afectele acţionează ca nişte ecluze sau porţi, care deschid sau închid accesul la depozitele noastre pline cu diferite amintiri" (Ciompi, 1997, p. 97). Amintirile sînt legate de starea emoţională momentană în care ne aflăm. Dacă te supără cineva sau ceva, atunci se activează toate amintirile care susţin şi atestă această supărare. Emoţiile influenţează stilul nostru de gîndire. Nevoia de ordine în gîndire, de organizare clară, de scheme atotcuprinzătoare este, deci, motivată nu numai din punct de vedere cognitiv, ci şi emoţional. Neclaritatea şi structurarea insuficientă ne fac să nu ne simţim bine, să fim nerăbdători. Luc Ciompi vorbeşte aici de „programe complexe în domeniul gîndirii, emoţiei şi ale atitudinii".

Cunoașterea, emoția și acțiunea sînt legate între ele în sens circular. Chiar și învățarea permanentă reprezintă un astfel de „program constituit din rețele diverse".

„Logicile afectului", deci modelele emoționale, pot fi dirijate însă numai în anumite condiții cognitive. Emoțiile și sentimentele nu se pot declanșa sau opri „la comandă". Nu poți să-ți impui cînd dorești „plăcerea de a învăța". În concluzie, dacă nu ținem seama de emoționalitatea universului nostru psihic, autodirijarea devine un concept tehnologic, mecanicist.

Întrebare: *Gîndirea constructivistă este mai degrabă una de genul feminin?*

Mary Belenky a intervievat mai multe femei și a stabilit stilul lor de a gîndi.

1. Ea face cunoștință cu femei „închise într-o lume a tăcerii". Este aici cazul mai ales al femeilor dezavantajate care au fost reduse la tăcere în timpul vieții.

2. Pentru un alt grup este tipică gîndirea receptivă. Ele învață ascultînd, au încrede în autorități și nu pun adevărurile sub semnul întrebării.

3. Alte femei și-au descoperit glasul interior, gîndirea lor însă este subiectivistă. În plus, acestea nu au încredere în cunoașterea științifică.

4. O gîndire procedurală subliniază procesualitatea și efemeritatea cunoașterii. Aceste femei relatează despre schimbări, intervenite în stilul lor de a gîndi. Ele nu se așteaptă la răspunsuri definitive, interpretînd gîndirea ca o căutare permanentă.

5. Femeile cu o gîndire constructivistă sînt în stare să integreze idei din cele mai diverse.

„Preocupate de a-și ordona componentele eului și de a căuta un unic și autentic glas, femeile acestea ajung la fundamentele gîndirii constructiviste: întreaga gîndire este construită, iar cel ce gîndește constituie o parte familiară a problemei asupra căreia a reflectat (...). În cele din urmă, constructiviștii înțeleg faptul că răspunsurile la toate întrebările variază în funcție de contextul în care au fost formulate și

de cadrul de referinţă al persoanei care a ridicat problema (...). Femeile devin, de asemenea, conştiente de un alt adevăr, şi anume că întrebările şi răspunsurile variază de-a lungul istoriei în funcţie de cultură, disciplină şi individ (...). A recunoaşte faptul că întreaga ştiinţă este construită şi că adevărul este o problemă a contextului în care este incorporat, înseamnă să diversificăm extrem de mult posibilităţile de reflectare asupra lucrurilor. Teoriile nu se transformă în adevăruri, ci devin modele ce ne pot ajuta în experienţa noastră. Pentru femeile constructiviste, răspunsurile simple sînt atît de rare pe cît sînt de rare şi întrebările. Femeile acestea se pot situa şi în afara unui anumit context sau cadrul de referinţă şi să aprecieze de pe această poziţie cine a formulat întrebarea, de ce s-a ridicat de fapt problema şi cum se poate ajunge la un răspuns (...). Un alt accent se pune pe căutarea fără de sfîrşit a adevărului, dublată de o necontenită străduinţă de a învăţa. Femeile constructiviste încearcă în permenenţă să-şi lărgească orizontul exterior al conştiinţei. Important este deci nu numai să comunici ceea ce ştii, ci să descrii cum ai ajuns la aceste cunoştinţe (...).

Femeile cu o gîndire de tip constructivist îşi fundamentează acordul de participare cu o reacţie de natură morală. Motivul *caring for people* (grija pentru oameni – *n.trad.*) a fost exprimat de către toate participantele la interviu" (Belenky et al., 1989, p. 160).

Dacă învăţarea autodirijată este de natură autodeterminată şi reflexivă, atunci există o afinitate între aceasta şi gîndirea constructivistă. Învăţarea autodirijată nu este dogmatică şi unilaterală, ea permite, dimpotrivă, mai multe perspective, este deschisă faţă de alte abordări, sensibilă la contexte şi dispusă să accepte schimbarea. Învăţarea autodirijată este de natură reflexivă, deci conştientă de efemeritatea ei şi de posibilitatea de a greşi. Învăţarea autodirijată nu este una închistată, ea include un spectru larg de posibilităţi şi căi de învăţare. Gîndirea constructivistă nu trebuie să fie avantajoasă şi viabilă în orice situaţie sau etapă ale vieţii. De aceea ar trebui ca adepţii acestei gîndiri să fie conştienţi de pericolul unei noi normalizări impuse din exterior.

3.4. Autoinstruirea și autoevaluarea

Învățarea autodirijată include și o anumită atitudine. Atitudinea omului reprezintă fundamentul identității sale. Ea include puncte de vedere fundamentale exprimate de cineva în permanență, anumite valori, motivații de durată, o imagine de sine stabilă etc. Atitudinea asigură „verticalitate", ea constituind cadrul de orientare pentru felul fiecăruia de a gîndi, simți și acționa. Atitudinea exprimă raportul unui om față de el însuși și față de lume.

Atitudinile își au rădăcinile în structura personalității, ele putînd fi defensive sau ofensive, pesimiste sau optimiste, regresive sau progresive. Atitudinea manifestată în domeniul învățării autodirijate include două aspecte:

a) încrederea în sine, deci o apreciere optimistă a propriei capacități în acest domeniu.

b) un interes față de lume, cu alte cuvinte curiozitatea față de nou, de necunoscut și de surprinzător.

Curiozitatea este o nevoie antropologică fundamentală. Oamenii au fost curioși dintotdeauna și preocupați în permanență să cerceteze lumea și să se orienteze. Curiozitatea a fost o necesitate pentru a putea supraviețui și totodată o condiție prealabilă a autonomiei oamenilor. O lume în care totul este clarificat și reglementat va ucide curiozitatea și, odată cu ea, gîndirea. Curiozitatea constituie capacitatea și dispoziția de a pune întrebări și de a căuta răspunsuri.

Învățarea autodirijată implică o atitudine marcată de curiozitate și gîndire matură. Curiozitatea înseamnă totodată franchețe. Aceasta la rîndul ei include un spirit iscoditor, gata mereu să cerceteze noul, să rişte și să experimenteze. Curiozitatea este dublată de o anumită plăcere, de „bucuria descoperitorului". De aceea se angajează la învățare autodirijată doar cel care este animat de plăcerea de a învăța. Să „convingi" pe cineva să aleagă acest mod de instruire rămîne o încercare lipsită de șansă. Chiar și apelurile normative făcute în acest scop nu dau rezultate. În mod autodirijat învață doar cel care simte bucuria acestui fapt. Poți să determini pe un om să citească o carte, dar nu îl poți sili să o citească cu plăcere și bucurie.

Învățarea autodirijată se „învață" prin autoinstruire. Stilul acesta ți-l însuşeşti prin respectarea unor reguli şi obiceiuri autodeterminate. De exemplu:

- întrebi prietenii ce citesc, ce îi interesează, cum învață;
- discuți cu prietenii despre interesele tale, le relatezi conținutul unei cărți pe care tocmai ai citit-o şi îi rogi să-şi spună părerea;
- iei notițe după citirea unui articol din ziar, sau în timpul lecturării unei cărți; întocmeşti chiar şi un jurnal al învățării;
- în fiecare seară evaluezi ziua care a trecut, şi anume ce a fost important şi interesant, ce merită ținut minte;
- înveți împreună cu copiii/nepoții/partenerii tăi, descoperind diferențele de conținut dintre manualele de astăzi şi cele din care ai învățat tu, sau în ce măsură s-au schimbat anumite obiecte şi discipline şcolare;
- ceri sfat, îndrumare şi lămurire la proprii tăi copii;
- în timpul lecturii păstrezi lîngă tine şi un dicționar cu cuvinte străine;
- urmăreşti la emisiunile, interviurile şi discuțiile televizate modul cum se formulează întrebările, răspunsurile şi argumentările, precum şi cauza eventualelor neînțelegeri ori înțelegeri greşite;
- la prelegeri, conferințe şi discuții te întrebi: de ce sînt nemulțumit? Ce lipseşte aici? Ce aş face eu dacă aş fi referentul sau moderatorul?
- procedezi în permanență cu răbdare: nu doar răsfoieşti o carte sau o laşi din mînă după cîteva pagini citite;
- înainte de a deschide o carte te întrebi: ce cunosc eu în legătură cu tema acestei cărți? Ce mă interesează în mod deosebit? La ce să mă aştept citind această carte?
- te controlezi dacă în timpul lecturii nu ți-a slăbit atenția şi concentrarea, iar dacă se întîmplă acest lucru, cauți să vezi care este motivul;
- un text mai greu de înțeles îl reciteşti mai tîrziu şi într-un alt context;
- cauți să înțelegi din ce cauză un text pare atît de greu de înțeles;
- cele citite le redai folosind cuvintele tale;

- „timpii goi" (de exemplu deplasarea cu trenul) îi folosești citind, învățînd cuvinte sau alte lucruri asemănătoare;
- nu te „risipești" încercînd să cauți mereu ceva nou.

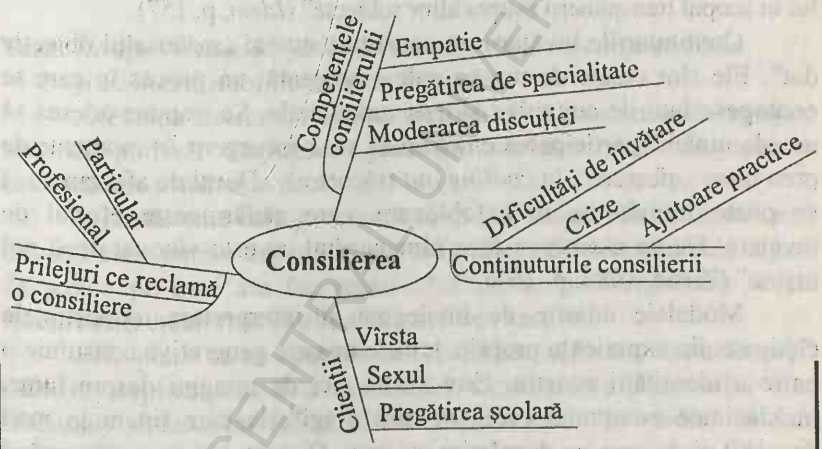
Învățarea autodirijată reclamă o atentă autoobservare și autoevaluare. Ce îmi face plăcere, și ce nu? Ce mi se pare ușor, și ce nu?

În cele ce urmează întocmim un fel de chestionar cu ajutorul căruia se poate autoaprecia fiecare individ:

„În ce măsură sînt în stare:
- să obțin informații importante
- să caut un sfat la alții
- să planific diverse activități
- să structurez probleme, teme, texte
- să memorez nume, cifre
- să sintetitez rezultatele obținute
- să redau schematic ideile
- să explic ceva pe înțelesul tuturor
- să analizez un text
- să observ modul în care argumentează ceilalți
- să recunosc conexiunile
- să ordonez și să clarific noțiunile
- să recunosc esențialul
- să mă aplec cu răbdare asupra unei probleme
- să gîndesc logic
- să dezvolt în mod creativ idei noi
- să transpun teoriile în practică
- să ascult cu interes mereu treaz
- să impun argumentele proprii în discuții
- să povestesc așa încît să captez atenția celorlalți
- să-i entuziasmez pe alții în legătură cu o idee
- să întrețin buna dispoziție a unui grup întreg
- să aplanez conflicte, să găsesc soluții de compromis acceptabile
- să conduc discuții, să le moderez
- să-mi pun hîrtiile în ordine
- să iau decizii"

Hărțile cognitive

La învățarea autodirijată, hărțile cognitive (*mind maps*) sînt de un real folos. Ele reflectă rețelele noastre neuronale. În centrul hărții se află tema, noțiunea-cheie, de exemplu noțiunea „consiliere în procesul învățării". Acestei teme i se asociază noțiuni înrudite. Astfel ia naştere o rețea de noțiuni care devine tot mai diferențiată şi cuprinzătoare. Se recomandă ca la începutul şi la sfîrşitul unui seminar sau proiect să realizăm o asemenea hartă pentru a conştientiza progresele făcute şi explicarea noțiunilor.



Daniel Goleman, autor american al unor cărți de mare succes, afirmă că inteligența cognitivă asigură numai 20% din succesul în viață şi profesia unui om. Ceilalți 80% se datorează altor factori, mai ales „inteligența emoțională" (Goleman, 1997, p. 54). Se impune totuşi un oarecare scepticism față de asemenea calcule. Cert rămîne

BCU Cluj / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

însă un lucru, și anume: competența autoînvățării include atît factori cognitivi cît și emoționali.

Thomas Ziehe atrage atenția asupra faptului că numeroase teme ale învățării, de exemplu cele din domeniul politicii, artei, ecologiei, filosofiei etc., conțin explicații ale realității care constituie concomitent oferte ale identității. Conținuturile învățării sînt „sistematizate biografic" și se „exploatează pentru propriile proiecte" (Ziehe, 1982, p. 152). Temele sînt însușite de cei ce învață și pe un anumit fond emoțional, ele fiind „testate" în permanență cu scopul descoperirii unor eventuale „posibilități psihodinamice de utilizare". „Asociațiile și fanteziile pe care le poate evoca subiectul nu trebuie înțelese ca «proprietăți» ale acestuia, ci mai degrabă ca o posibilitate de actualizare a lui în scopul transpunerii asupra altor subiecte" (*Idem*, p. 157).

Conținuturile învățării nu constituie numai „materialul obiectiv dat". Ele sînt create de noi pe cale emergentă, un proces în care se contopesc laturile cognitive și cele emoționale. Se impune adesea să ne „dominăm" participarea emoțională și să recurgem, în momente de prea mare „afectare", la *cooling out* (răcorire). „Dorul de afectare (...) se poate transforma în autoblocare, care zădărnicește efortul de învățare. De un asemenea eșec nimeni altul nu este vinovat decît noi înșine" (Ziehe, 1982, p. 167).

Modelele noastre de înțelegere și interpretare, cunoștințele cîștigate din experiența proprie, temele noastre generative constituie o parte a identității noastre. Este vorba aici de imagini despre lume, înrădăcinate emoțional care „ne sînt dragi", la care ținem în mod deosebit și de care ne despărțim cu greu. O carte, un reportaj urmărit la televizor, un instructor ce pune sub semnul întrebării aceste interpretări provoacă în fiecare dintre noi un sentiment de jignire și declanșează reacții de refuz din partea fiecăruia. De regulă, ne mobilizăm contraargumente și obiecții pentru a contracara asemenea păreri iritante. Rezistența față de nou, stăruința asupra aspectelor cu care ne-am obișnuit este un lucru ușor de înțeles din punct de vedere psihoigienic și, în anumite limite, funcțional. Cel ce se lasă dezorientat în permanență, își pierde siguranța de sine. Pe acela însă care

se opune din răsputeri la asemenea „iritări" şi „dezorientări", îl „pedepseşte însăşi viaţa..."

De ce insistăm atît asupra acestor explicaţii? Condiţiile pentru învăţarea autodirijată şi fundamentul competenţelor noastre de a învăţa şi a înţelege le constituie tehnicile instrumentale şi cognitive de învăţare. Intrumentele şi „instrucţiunile" pe care le prezentăm în acest capitol ar trebui să fie completate cu reflecţii metacognitive şi „meta-emoţionale". "Meta-emoţiile" constituie sentimentele conştiente despre sentimentele noastre. Ne enervăm pe noi înşine că ne-am supărat din cauza unui fleac. Meta-emoţiile sînt deci „ancorate" cognitiv. Poate că noţiunea de „automanagement emoţional" este mai potrivită în acest caz.

Teza: *Învăţarea autodirijată dă rezultate dacă ne conştientizăm şi evaluăm emoţiile care ne însoţesc*

A evalua înseamnă aici a verifica dacă sentimentele sprijină sau, dimpotrivă, împiedică procesul învăţării. Un test pentru autoevaluare urmăreşte dacă:

- Există teme care generează timp îndelungat reacţii de evitare? În acest sens putem depista cauze biografice, de exemplu cele legate de şcoala pe care am frecventat-o? Cum se pot contracara aceste reacţii? Are vreun rost să eliminăm aceste reacţii?

- Ne place să ne apucăm de învăţat sau o facem numai în silă? Cum ne explicăm această aversiune? Continuarea proiectului (sau studiului) ne este de folos ori nu? Putem schimba mediul în care învăţăm?

- Un text/un autor ne supără, care sînt motivele? Ţin ele de autor, de limbaj, de tema pusă în discuţie, de atitudinea autorului? Cum reacţionează ceilalţi citind acelaşi text? Dacă aversiunea continuă, ce alternative ar exista?

- Citim textul unui autor altfel decît cel semnat de o autoare?

- Cît de importantă, de relevantă este tema? Cît timp şi energie sîntem dispuşi să investim? Este vorba aici de o temă generativă? Există oare un fel de „fler" pentru depistarea a tot ce este important?

- Cît de mare poate fi toleranța față de sentimentul de frustrare ce ne încearcă adesea în procesul de învățare? Cum procedăm cu pasajele mai grele pe care nu le-am înțeles încă? Cum ne „tratăm" propriile slăbiciuni?

- Cît de mari sînt pretențiile față de noi înșine? Ne bucură și progresele neînsemnate?

- Cît de evidentă este „curiozitatea noastră epistemică", interesul față de tot ce este nou, neobișnuit?

- Stresul ne împovărează adesea sau ne simțim suprasolicitați? Cum putem acționa împotriva stresului?

- Cît sîntem de toleranți față de ambiguități? Atitudinile și definițiile divergente ne irită și ne fac să fim nerăbdători? Așteptăm mereu rezultate clare și certe?

- Cît de intens ne preocupă o anumită temă? Tema ne rămîne „exterioară", în afara noastră sau contribuie la lărgirea orizontului nostru? Tema este deci apreciată ca o îmbogățire a cunoștințelor noastre, un „eveniment" ce ne ajută la instrucție?

- Ne place mai mult să „pătrundem" un text mai pretențios sau să înțelegem unul trivial? Să rezolvăm o problemă mai dificilă sau una mai ușoară?

Prin termenul englez *mind fulness* se înțelege o anumită „grijă" sau „atenție" (Goleman, 1997, p. 67). Grija se referă la comportamentul grijuliu al fiecăruia cu sine însuși. Nu are nici un rost să-ți impui să înveți. Este indicat să înveți doar atunci cînd îți face plăcere. Cine ia în mînă o carte în momente de iritare sau cu repulsie, nu va avea nici un folos de pe urma lecturării acesteia.

Un alt termen ce se pretează la tema în discuție este acela de *fairness*. Ar trebui să ne comportăm mereu cu *fairness* (corectitudine, imparțialitate) față de un autor, față de constructori etc. *Fair* (corect, imparțial) însă nu înseamnă necritic.

Daniel Goleman vorbește de o „inteligență a sentimentelor", care „include capacitatea de automotivare și de perseverare chiar dacă mai trăim și dezamăgiri, apoi – tăria de a reprima impulsurile și de amîna răsplata, forța necesară pentru a reglementa dispozițiile

sufleteşti şi pentru a împiedica anihilarea capacităţii de a gîndi din cauza unor momente încărcate de tristeţe" (Goleman, 1997, p. 54).

Învăţarea autodirijată pretinde capacitatea de a ne entuziasma. Toate apelurile la o învăţare continuă, fie ele chiar motivate din punct de vedere economic şi social, rămîn fără nici un rezultat dacă subiecţii nu-şi „intră în rol". O instruire continuă nu poate fi organizată, nici impusă, ea trebuie trăită ca o îmbogăţire cognitivă şi emoţională. Învăţarea trebuie să producă plăcere, care însă este asigurată de progresele înregistrate şi trăirile încununate de succes. Sau totuşi?!

Învăţarea generează un sentiment de fericire? Aceasta este o întrebare mai degrabă neobişnuită. Normal este să ne întrebăm: sprijină oare învăţarea cariera profesională? Împiedică oare instruirea şomajul?

Dacă atît curiozitatea cît şi cunoaşterea mentală a lumii constituie necesităţi dictate de supravieţuire, activitatea de învăţare corespunzătoare se desfăşoară pe „fondul plăcerii". Şi a mînca este o trebuinţă vitală şi de aceea este trăită ca o activitate plăcută. Recunoaştem aici o „mişcare diplomatică" din partea naturii, prin faptul că tot ceea ce asigură supravieţuirea speciei produce oarecum şi plăcere. Prin urmare, tot ce ne lărgeşte orizontul şi ne măreşte competenţele contribuie la sentimentul nostru de satisfacţie. „Fericirea" nu reprezintă nicidecum „ceea ce ţi se întîmplă", ci este rezultatul unor preocupări active. Wilhelm Schmidt, reluîndu-l pe Aristotel, propune conceptul de excelenţă – drept scopul activităţii – urmată de satisfacţie. „Din activitatea sufletului vizînd excelenţa se naşte «lucrarea» ce promite fericirea. Prin prisma acestei abordări, chiar şi executarea excelentă a unor activităţi cotidiene banale poate să asigure o experienţă fericită" (Schmidt, 11/2000, p. 20).

Thomas Ziehe vorbeşte, în prelegerea sa, de un „viitor anterior afectiv". El se referă la prefigurarea fantezistă a sentimentului pe care îl vei simţi după ce vei fi terminat cu succes un proiect pretenţios – de exemplu, un studiu. În acest sens, competenţa autoînvăţării include competenţa de automotivare, cu alte cuvinte, voinţa de a învăţa în loc de obligaţia de a te instrui. Cine este capabil de o asemenea decizie, poate să şi refuze eventualele indicaţii pe care le consideră absurde.

Cine învață cu plăcere ceea ce este important pentru el, poate să respingă cerințe lipsite de sens. Autocompetența este strîns legată de „autoautoritate".

„Viața omului nu constă numai din momente de fericire, nu sînt excluse contradicțiile, ambele fiind întrepătrunse, în cel mai bun caz, într-o armonie plină de încordare. Nu este vorba aici de ceea ce se numește o «viață ușoară», ci mai degrabă de o viață plină de dificultăți permanente, pe care omul trebuie să le învingă" (Schmidt, 2000, p. 29).

Învățarea autodirijată este „încununată de succes" numai dacă este incorporată într-un mod sănătos de organizare a vieții. Să înțelegi ceva, să deții capacitatea, să trăiești o experiență inedită – toate aceste succese sînt dublate de un sentiment de fericire. Experiența este cu atît mai trainică cu cît „problema" este mai importantă, mai relevantă. A învăța intensiv înseamnă să te implici plenar în rezolvarea problemelor, să te „adînceşti" într-o temă, o sarcină, un text.

Psihologul Csikszent Mihalyi a denumit această stare prin termenul *flow* („beatitudine"). Activitatea în sine, de exemplu un sport, include un sentiment de fericire, relativ independent de „utilitatea concretă". O asemenea automulțumire constituie esența motivației intrinseci.

Învățarea reușită este adesea legată de „amînarea satisfacției unei nevoi". În perspectiva unui succes de viitor în domeniul învățării, sîntem dispuși să renunțăm pentru un timp la alte activități plăcute. Cine descoperă învățarea ca un fel de aventură, se declară de acord să depună și efortul necesar și să-și impună răbdare.

O asemenea perseverare se atinge atunci cînd învățarea nu este considerată o activitate preponderent conștiincioasă și serioasă, ci una însoțită și de umor și ironie. Limbajul constituie o sursă inepuizabilă de umor, de exemplu metaforele surprinzătoare, amuzante și glumețe, comparațiile, jocurile de cuvinte, formulări originale etc. Comicul atrage atenția asupra unor aspecte pur omenești, dezvăluindu-ne totodată slăbiciunile și lipsurile. De aceea poate fi extrem de instructiv să ne ocupăm mai profund de Don Quijote, Schwejk, Asterix și Obelix, mizantropul lui Molières, Oskar Matzerath și alții.

Un asemenea mod de a învăța creează o dispoziție plină de calm, răbdare și voioșie. „Scopul învățării este voioșia" constituie opusul încrîncenării și aroganței. O condiție binevenită pentru umor o constituie conștientizarea faptului că nu poți să pretinzi cunoașterea adevărurilor absolute.

Învățarea cu o motivație intrinsecă acționează pozitiv asupra bucuriei de a trăi, precum și asupra sănătății, ea fiind o parte integrantă a stării benefice psihosomatice. O asemenea curiozitate „epistemică" necesită răbdare, calm și evitarea stresului autoimpus. O învățare marcată de grabă, chiar și frecventarea permanentă a cursurilor este adesea opusul învățării cu rezultate de durată. În această privință se impune principiul conform căruia exagerările se află într-un „echilibru labil" nefavorabil pentru homeostaza vieții". Mult mai benefic este echilibrul dintre perioadele de antrenare intensivă și cele mai relaxate.

Conceptul „învățării permanente" se dovedește a fi viabil și convingător dacă este acceptat sau numai ca *human ressource* (resursă umană), ci și ca o *coping-strategy* (strategie de adaptare) existențială. *Coping* (adaptare) reprezintă capacitatea de a trata rațional provocările și evenimentele critice. Modalitatea aceasta constituie deci o adevărată tehnică a existenței. Un mod de a trăi învățînd este, prin urmare, un procedeu caracterizat prin prudență, răbdare și circumspecție. Învățarea autodirijată poate fi un refugiu într-o „societate bazată pe disciplină" (Stipsits, 1/2000).

Și totuși ne ferim să răspundem afirmativ la întrebarea: învățarea autodirijată crează un sentiment de fericire? Fericirea nu se poate „crea" pur și simplu. Pe de altă parte, învățarea constituie într-adevăr o condiție pentru a avea succes în viață. Asupra acestui fapt atrage atenția în mod surprinzător însuși Schopenhauer prin *Eudemonologie*: „Fericirea pretinde voință și capacitate. Ambele însă se însușesc prin învățare: un om trebuie să știe ce vrea și, de asemenea, să știe de ce este în stare". Această știință rezultă din experiență: „Abia din experiență învățăm ce vrem și putem(...). Dacă ne-am însușit această cunoaștere, am ajuns la ceea ce se numește caracter și anume caracterul dobîndit. Aceasta nu este altceva decît

cunoașterea cît mai deplină a propriei individualități" (Schopenhauer, 1999, p. 31). Utilizarea „optimă" și sentimentul propriei capacități ne face fericiți. Puterea ne întărește, pe cînd slăbiciunile ne slăbesc – aceasta este calea pragmatică spre fericire descrisă de Schopenhauer. Tot el constată că „învățarea este necesară pentru fericirea omului", pentru că „omul vrea să-și încerce forțele într-o activitate concretă și să constate cumva și rezultatul activității sale", și pentru că „depășirea obstacolelor constituie bucuria supremă a vieții: ceva mai bun pentru om nu există" (*ibidem*, p. 66).

Nu este suficient să motivăm învățarea permanentă numai cu factori de natură strict economică. Viabil rămîne doar un concept care este ancorat și antropologic. În această privință întreaga reflectare asupra învățării și fericirii prezintă și o însemnătate practică.

3.5. Instruirea ca proces de *feedback* între ego și lume

Controversa „orientarea în funcție de materia de învățat *versus* orientarea în funcție de subiectul implicat în procesul învățării" influențează prin multiple variante și astăzi discuția pe tema didacticii. Revalorizarea învățării prin experiențele obținute într-un colectiv restrîns, respectiv grup, a fost și este resimțită de multe ori ca o devalorizare a cunoașterii și a succesului în acest domeniu. Concepția tradițională conform, căreia întreaga știință din carte este „moartă, inertă", iar „vii" sînt numai discuțiile, dezbaterile, se poate urmări în trecut pînă la N. S. Grundtvig. Competențele și calificările într-un domeniu nu se obțin fără a acumula cunoștințe, pe de altă parte transmiterea de cunoștințe stricte de specialitate nu înarmează pe om și cu noi competențe practice. Antiteza între pregătirea de specialitate și cultura generală nu convinge nici din punct de vedere teoretic, nici empiric. Dacă vrem să aflăm legătura dintre didactica orientată spre însușirea cunoștințelor și cea care vizează în primul rînd subiectul, ajungem la conceptul (neoumanist) al instruirii.

Wilhel von Humboldt scrie în lucrarea sa *Teoria instruirii omului*: „Ultima sarcină pe care o avem de îndeplinit pe acest pământ, şi anume îmbogăţirea cît mai substanţială a conceptului de omenire prin efectele activităţii noastre, se poate realiza numai prin împletirea eului cu lumea într-o interacţiune dintre cele mai generale, mai vii şi mai voluntare" (von Humboldt *apud* Knoll/Siebert, 1969, p. 71).

Pentru mine, aceasta este una dintre cele mai fascinante definiţii ale istoriei educaţiei şi instruirii: instruirea privită ca o sarcină, datoria de a materializa în noi conceptul de „omenie". Şi, în plus, concretizarea instruirii prin voinţa noastră, prin activitatea noastră de zi cu zi. Instruirea este văzută ca o interacţiune şi împletire a eului cu lumea, între identitatea şi cunoştinţele noastre despre lume. Nu putem înţelege lumea fără a ne înţelege pe noi înşine, iar înţelegerea de sine este de neconceput fără cunoaşterea lumii.

Scopul străduinţei de a ne instrui îl constituie „transformarea cunoştinţelor şi acţiunilor răzleţe în cunoştinţe sistematizate, a erudiţiei pure în instruire cultă, a năzuinţei neliniştite în activitate plină de înţelepciune" (*Ibidem*, p. 72).

Este adevărat că Humboldt a scris acest eseu cu 200 de ani în urmă. Pe atunci se mai spera că omul va cunoaşte o dată „ce ţine laolaltă lumea în esenţa ei" (Faust). Adevărurile universale, imaginea globală despre lume nu fuseseră încă zguduite de relativizarea şi pluralizarea postmodernă. Pe mine mă interesează însă concepţia lui Humboldt, paranteza între eu şi lume: lumea ne este dată, noi sîntem „aruncaţi în lume", şi totuşi o construim şi o recreăm în permanenţă.

Trebuie să mai subliniem faptul că, pentru Wilhelm von Humboldt, instruirea *per se* a fost o activitate spirituală autodeterminată şi autodirijată. Omul este intrinsec motivat să înveţe, el este interesat de „îmbunătăţirea şi înnobilarea sa interioară, sau măcar de satisfacerea neliniştii care îl macină". Gîndirea şi activitatea omului constituie „încercarea vieţii sale de a se elibera şi de a deveni independent în forul său interior" (*Ibidem*, p. 71). Eliberarea aceasta

privită ca o „activitate în sine" necesită însă „interacțiunea" cu obiectele, deci cu lumea.

Hans Magnus Enzensberger:
„Cultura generală ieri și astăzi"

„Încerc mereu să mi-l închipui pe tînărul Melanchthon. Nu este deloc ușor. S-a născut la Bretten, un cătun în Kraichgau, pe atunci Palatinat, astăzi landul Baden. Mai există și astăzi cîteva din casele construite atunci, cele mai multe le-au ars francezii în vreun război. Tatăl lui Melanchthon se numea Scwarzerd. Lucra ca armurier, o meserie bună. Mă întreb ce a putut învăța copilul? Citirea și scrierea, latina și religia, mai tîrziu greacă și, bineînțeles, teologie. Cît se poate de multă teologie. Tînărul a ajuns să memoreze fragmente întregi din clasici și din Biblie. Programul de pregătire era trasat foarte exact, cîțiva autori, poeți, filosofi și evangheliști, în plus puțină literatură de specialitate. Restul erau scrieri de duzină, critici ieftine pe tema rolului voinței în autoeducarea omului și a prezenței lui Cristos la cina cea de taină. Melanchthon a fost un spirit vast într-o lume obiectiv îngustă. Orizontul său nu depășea Europa centrală și Roma. Știrile le afla doar din auzite. Este adevărat că era scutit de grijile asigurării traiului zilnic. Aceasta era treaba femeilor și a slugilor. Distracții nu existau aproape deloc, numai necazuri, intrigi și boli. În fiecare dimineață, Melanchthon se îndrepta spre pupitrul său. Acolo îl așteptau mereu aceleași cărți.

Să ne îndreptăm acum atenția asupra lui Zizi. Ea a învățat profesia de coafeză, dar de cînd s-a certat cu proprietarul lui Modern Coiffeur, își primește banii de la oficiul de muncă, din șase în șase luni. Zizi are timp liber, mai mult decît și-ar dori. Totuși nu-și vede capul de treburi. Ar trebui să ia legătura cu avocatul ei pentru că Edi refuză să-i plătească cota parte din bacșișul primit. În acest caz, fostul șef comite un abuz, iar Zizi

cunoaşte dreptul muncii mai bine decît oricine. În acest domeniu este o adevărată expertă. Ar trebui apoi să reglementeze problema cu impozitul pe salariu. Însă o va amîna pe altă zi. Mai întîi trebuie să răsfoiască revistele. Cu aceasta te obişnuieşti cînd lucrezi la o coafură. În fiecare săptămînă Cercul de lectură îi aduce un vraf întreg de ilustrate. Răsfoindu-le, afli încetul cu încetul cîte ceva. Aşa se face că Zizi dispune de cunoştinţe de-a dreptul enciclopedice în diferite domenii. Pe actorii prezentaţi în revista *Tatort* (*Instantaneu*) îi recunoaşte acum şi pe stradă (...) Zizi dovedeşte cunoştinţe şi mai vaste în domeniul filmului. Aici este la zi cu toate informaţiile: adrese, legături amoroase, gaguri etc.

Fotbalul, ce-i drept, nu este domeniul ei. Aici Bruno este marele expert. El îi cunoaşte pe toţi campionii din 1936 pînă în prezent. Bruno este familiarizat şi cu problematica dezbătută de revistele *Weltspiegel* (*Oglinda*) şi *Bericht aus Bonn* (*Relatări din capitală*). A ajuns să aibă chiar idei proprii în domeniul programului de austeritate propus de guvern, în chestiunea Nicaragua, a apartheidului, a reînarmării. Bruno ştie absolut totul, chiar şi statistică. Nimeni nu îl poate păcăli. Bruno cunoaşte, de asemenea, şi deosebirile dintre *Pershing I* şi *Pershing II* şi cîte rachete SS-20 au ruşii" (Enzensberger, 1989, p. 13).

Wolfgang Klafki consideră, de asemenea, că instruirea nu reprezintă cultivarea egocentrică a eului, nici o cultură generală, oricît de vastă ar fi, ci o atitudine spirituală atît autocritică cît şi cu deschidere spre lume. Klafki subliniază – ca şi Humboldt – interdependenţa dintre eu şi lume. „Instruirea înseamnă cunoaşterea realităţii concrete şi spirituale de către om. Aceasta reprezintă numai aspectul obiectiv şi material. Instruirea înseamnă implicit o atitudine deschisă a omului faţă de realitatea lui, deci aspectul subiectiv şi formal. Instruirea desemnează procesele prin care sînt însuşite,

respectiv „descoperite", conținuturile realității spirituale și obiective" (Klafki, 1963, p. 43).

Klafki consideră drept conținuturi de prim rang pentru activitatea de instruire „problemele-cheie și tipice ale epocii": ecologia, pacea, alimentația, dreptatea, multiculturalitatea etc.

Metafora „descoperirii" vizează două aspecte:

a) atitudinea deschisă față de lume care impune motivația, curiozitatea, responsabilitatea;

b) „descoperirea lumii" pretinde existența unor capacități cognitive, a unor competențe, a științei despre conexiunea lucrurilor și despre tendințele actuale. Asemenea competențe sînt vizate de principiul „calificării-cheie", adică știința „deschiderii" lumii.

În domeniul instruirii adulților, Hans Tietgens a subliniat mai ales faptul că nu se poate face abstracție de „competențele de a decoperi": el se referă la strategii cognitive cu ajutorul cărora lumea devine accesibilă. Tietgens vorbește de principiul de a trăi în „modul interpretării", cu alte cuvinte, lumea nu ne este direct accesibilă și cognoscibilă, noi îi impunem o anumită ordine pentru a ne orienta și acționa în sfera ei. „Trebuie să depășim vechea concepție potrivit căreia subiectul și obiectul sînt două entități separate, că se poate stabili cît mai precis ce anume aparține eului și ce lumii, și că aceste entități sînt clar delimitate atît din interior cît și din exterior. Ceea ce nu-i aparține omului nu i se arată așa cum este, ci în conformitate cu relația creată de om prin interpretarea lumii" (Tietgens, 1981, p. 91). „Competența descoperirii", respectiv a „descifrării", presupune existența „conștientizării relației". Instruirea este un principiu relațional ce indică un raport tensional între eu și lume, precum și posibilitățile de adaptare. Instruirea înseamnă să-ți faci o imagine despre tine și lume și să devii conștient de modul de alcătuire a lumii în ansamblul ei. Pe lîngă aceasta, instruirea implică și sentimentul responsabilității pentru propria activitate și pentru felul în care ai interpretat realitatea.

Un dialog socratic

Se spune despre Socrate că a dezvoltat o adevărată maeutică a dialogului – „arta moşitului –, în care prin întrebări abile partenerii sînt îndemnaţi să gîndească logic. Filosoful Leonard Nelson (1882-1927) a experimentat pe această bază o metodă a „învăţării filosofării". Conceptul învăţării gîndirii a fost perfecţionat în ultimul timp de Gustav Heckmann şi Detlef Horster (Horster, 1994).

Scopul urmărit este explicarea unor probleme existenţiale, de exemplu *Ce este fericirea?, Ce este libertatea? Tehnica este o binecuvîntare? Mai putem spera astăzi?* etc., prin reflecţii, experienţă şi discuţie fără a recurge la experţi în domeniu. Nu se pune accent pe însuşirea cunoştinţelor declarative, ci mai mult pe aceea a noţiunilor-cheie ale gîndirii şi pe argumentare. Participanţii învaţă să-i înţeleagă pe ceilalţi parteneri la discuţie, să definească noţiuni, să redea propriile experienţe, să devină conştienţi de propria construcţie a lumii, să înveţe din experienţe diferenţiate etc.

Ideea „instruirii" atrage atenţia asupra indisponibilităţii lumii, asupra limitelor în domeniul realizării şi planificării. Instruirea include capacitate, dar şi prudenţă în gîndire. Ea nu exclude atitudinea plină de mirare, acceptarea aspectelor ciudate, conştientizarea propriilor limite. În acest sens s-a exprimat Hartmut von Hentig, referindu-se iarăşi la Wilhelm von Humboldt: „Instruirea nu reprezintă opusul noţiunilor, cum ar fi lumea, realitatea, lupta pentru existenţă. Instruirea nu este sinonimă cu turnul de fildeş, ştiinţa livrescă, conştiinţa. În sfera instruirii persistă o anumită ciudăţenie. Această ciudăţenie a definit-o Humboldt drept «lume»... Necunoscutul total va încerca să se sustragă cunoaşterii şi însuşirii. Tot ce ne este familiar şi apropiat reclamă acest efort din partea noastră.

Obiectul însușirii trebuie să fie în permanență un motiv pentru mirare, întrebare, cercetare, autoverificare" (von Hentig, 1996, p. 164).

Atitudinea aceasta, mai degrabă întrebătoare decît declarativă, diferențiază actualul concept al instruirii de interpretarea pozitivistă născută din managementul cunoașterii și transferul științei. Instruirea reprezintă cunoaștere, dar și capacitatea de a aborda aspectele necunoscute. Ea înseamnă explicație, dar implică și un simț pentru mister. Instruirea este egală cu interpretarea, dar nu cu „închipuirea" arbitrară. Ideea instruirii analizată prin tradiția neoumanismului depășește dualismul dintre obiectivism și subiectivism. Nici constructivismul științific în domeniul cunoașterii nu pledează pentru un mod de abordare subiectivist, ci mai degrabă pentru „o cale de mijloc" (Varela/Thompson, 1992). Este adevărat că tot ce s-a inventat îi datorăm cuiva anume. Totuși, nu putem afirma că realitatea fragmentată din cauza capacității noastre limitate ar reprezenta ceva „bizar" sau pur speculativ. Francisco Varela și Evan Thompson interpretează cunoașterea drept o „înscenare" (fizică). „Noi atragem atenția asupra unui aspect, și anume cunoașterea nu este reprezentarea unei lumi obiectiv date printr-un spirit de asemenea existent obiectiv, ci «punerea în scenă» a unei lumi și a unui spirit pe baza tradiției constituită din acțiunile nenumărate și diverse ale unei anumite ființe în această lume" (Varela/Thompson, 1992, p. 27).

De ce insistăm asupra acestor interpretări referitoare la ideea instruirii? Teoria pedagogică tratează conceptul învățării autodirijate în strînsă legătură cu principiul neoumanist al instruirii. Esența antropologică a instruirii o reprezintă teza conform căreia omul are capacitatea și datoria morală de a se realiza pe sine însuși. Instruirea este, în principiu, autoinstruire, deci un proces bazat pe autorăspundere. „Gîndirea teoretică cu privire la instruire este preocupată în esență de strădaniile omului în domeniul autorealizării și încearcă să surprindă condițiile empirice determinante pentru acest proces de autoinstruire, respectînd totodată pretențiile sociale la adresa individului" (Lenzen, 1999, p. 58).

Martha Friedenthal-Haase a organizat la Jena o expoziție cu tema „Conduita în viață și autoinstruirea reflectată în mass media secolelor 18 și 19", aducînd astfel o contribuție deosebită la istoria învățării autodirijate. În catalogul expoziției, Haase atrage atenția asupra rădăcinilor iluministe ale acestui domeniu prezentînd o mulțime de almanahuri, prospecte, manuale și romane educative:

„Autoinstruirea reprezintă esența educației, iar într-o măsură considerabilă desemnează aspectul personal al instruirii umane. Ea întruchipează una din realizările majore ale omului și anume aportul specific la cultură adus de fiecare individ. Autoinstruirea ca proces nu este legată de instituții și etape curriculare, nici de condiții formale de admitere sau de o anumită vîrstă. Autoinstruirea este o preocupare permanentă și îi oferă omului șansa de a se realiza spiritual, de a-și lărgi aria competențelor. Scopul final îl reprezintă îmbunătățirea vieții și o profundă înnoire personală. Autoinstruirea privită ca un mijloc al orientării și reorientării, ca o cale autoaleasă, fie spre noi cunoștințe și capacități, fie spre cultivarea cunoștințelor deja dobîndite, poate fi alimentată din diverse surse: întîlniri și discuții, vizionări și observări, cercetări și verificări, audiții și lecturi.

În sens restrîns, vorbim de autoinstruire atunci cînd ne referim la procesele de instruire, învățare, educare și socializare, la care participă omul din proprie inițiativă, pe care le organizează el însuși atît în ceea ce privește timpul cît și conținutul, nefiind legate de prezența unui instructor (Friedenthal-Haase, 1998, p. 15).

BCU IAȘI / CENTRUL UNIVERSITAR

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

4. ASPECTE EMPIRICE ALE ÎNVĂȚĂRII AUTODIRIJATE

4.1. Conceptul *behavior-setting*

Înainte de a analiza cîteva cercetări în domeniul învățării, dorim să clarificăm un aspect, şi anume la ce rezultate ne putem aştepta în urma cercetărilor empirice. Învățarea autodirijată este un construct extrem de complex, la care aproape nimic nu se poate stabili cu exactitate, fiindcă totul necesită o interpretare. Bunăoară, ce gîndim cînd vorbim despre noțiunea de „sine"? Ce înseamnă în acest domeniu „dirijarea"? Ce reprezintă de fapt „învățarea"? Dacă am clarificat aceste întrebări, se iveşte imediat altă întrebare: cînd trebuie să învățăm autodirijat? cînd economisim mai mult timp şi avem mai mult succes cu învățarea supravegheată şi îndrumată? Se pot găsi răspunsuri la aceste întrebări în funcție de anumite situații? Se poate compara învățarea unei anumite conduite în situații specifice, de exemplu doliu, deces, suferințe afective etc. cu cea necesară familiarizării cu un nou program PC? Este vorba aici de un „cîmp" cu o mare complexitate de factori şi interacțiuni. Învățarea autodirijată este dependentă de context şi nu poate fi organizată prin intervenții tehnologice.

Din aceste considerente, este mai util conceptul *behavior-setting* (mediu comportamental) care interpretează gîndirea şi acțiunea prin relație cu anumite contexte. „Oamenii" se comportă aşa cum componentele materiale şi sociale ale situației o pretind, admit respectiv o cer. În cazul metodei *setting* comportamentul este încadrat prin prisma timpului şi spațiului într-un sistem global, aşa-numitul *behavior-setting*, iar reglementarea comportamentului are loc prin învățare, prin raportarea la referințe sociale. Schimbările de

comportament nu încep deci cu cel al individului, ci cu întregul sistem (Winter 1993, p. 33).

Dacă se învață și cum se învață, aceasta depinde de o multitudine de factori obiectivi și subiectivi, care se sprijină reciproc, dar în egală măsură se pot și neutraliza. Pe lîngă factorii capacității și ai motivației învățării, importanți sînt și factorii mediului apropiat, de exemplu cerințele profesionale, sprijinul sau obstacolele din mediul social. Învățarea este un proces influențat într-o măsură considerabilă de experiențe personale, mai ales de succesele și de insuccesele înregistrate (componentele antecedenței), precum și de factori care anticipează viitorul, de exemplu, presupunerile legate de efortul necesar, posibilele dificultăți și șansele de realizare ale proiectului de învățare. Chiar și factorii obiectivi sînt filtrați prin prisma subiectivă. Hotărîtoare nu sînt ofertele relevante și reale în domeniul instruirii, importante sînt acele oferte care sînt percepute subiectiv ca relevante. Întregul „cîmp" nu este dependent numai de un anume context, ci, în egală măsură, de modul subiectiv al observării. Dincolo de toate aceste considerente, un proiect de învățare trece prin mai multe faze, pînă se ajunge la schimbarea activităților instructive autoorganizate într-o participare la un curs, ori invers: individul participă mai întîi la un seminar și continuă după aceea singur procesul de instruire. Totodată, trebuie luate în calcul și surprizele neprevăzute, de exemplu boala, demisia, cîștigul la loto. Toate acestea pot afecta fundamental activitatea de învățare.

Complexitatea acestor factori, procesele circulare, interacțiunile, aspectele imposibil de evaluat, anticipările și percepțiile explică de ce numeroși factori empirici nu asigură succesul așteptat, întrucît mai mult izolează diferite variante pe care măsurîndu-le se acționează în sens reductiv. Dat fiind că orice situație în procesul învățării este unică și nerepetabilă, orice considerații generale sînt posibile numai la un nivel înalt de abstractizare – de exemplu: cu cît ești mai motivat, cu atît succesul este mai sigur.

Dincolo de corelațiile statistice cu valori semnificative, acestea rămîn totuși ambigue și ambivalente. Am putut constata, bunăoară, că numeroși participanți cu o pregătire școlară superioară dau dovadă de

siguranță și independență la cursuri; totodată aceștia dispun de o competență de autoînvățare peste media obișnuită. Însă datorită siguranței de sine, nu se manifestau deschiși față de alte moduri de interpretare, de contraargumente și experiențe de altă natură. Formula liniară „Siguranța de sine mărește succesul la învățare" nu este deci general valabilă.

Învățarea autodirijată – factori determinanți			
Factorii antecedenței: Experiențe trăite în trecut	*Factorii ce țin de persoană* a) Caracteristicile personalității: - siguranță de sine - orientare spre succes - nivelul exigenței - toleranță față de frustrări b) Caracteristicile capacității de învățare: - structura cognitivă - metacunoașterea - stilul învățării - perseverență în învățare	*Factorii conținutului învățării* Conținuturi: - instrumentale - relevante pentru identitate - conectabile - intrinseci (motivați intrinseci) - efort de timp - sensul, relevanța	*Factorii ofertei* *Oferte de instruire* - consilierile - ajutor pentru informare - software - alternative - șanse de succes - greutăți
Factorii mediului: social, profesional, cultural, timpul, stresul			

Desigur, aceste considerații critice nu sînt îndreptate împotriva cercetărilor empirice în domeniul învățării, ci dorim să contribuie la o utilizare mai atentă a formulelor de cercetare reducționiste. În final, considerăm valabilă teza că învățarea autodirijată poate fi observată și descrisă, dar nu poate fi măsurată cu exactitate.

4.2. Proiecte de învățare zilnică

Cercetarea canadianului Allan Tough, „The Adult's Learning Projects" (1971), este considerată una „clasică" în domeniu. Tough chestionează 66 adulți în legătură cu ce anume, cît timp și în ce mod au învățat în ultimul an. Rezultatele arată că 78% din proiectele de învățare au fost planificate și organizate în mod autonom și numai 10% au avut loc în cadrul unor manifestări conduse de profesioniști. Temele învățării s-au referit la călătorii, diferite afecțiuni, *hobby*-uri, declararea venitului impozabil etc. (Vezi, Reischmann 1997, p. 125 sq.)

Utilizînd experiența lui Allan Tough, Hartmut Griese și cu mine am încercat între 1989 și 1992 să comparăm proiectele în domeniul învățării aparținînd unor adulți din Polonia și Germania. Proiectul cercetării a fost întocmit în colaborare cu specialiști în domeniul instruirii de la mai multe universități poloneze (Lodz, Lublin, Cracovia, Wroclaw) sub forma a două seminarii pe săptămînă. În final s-a realizat un chestionar pentru interviurile biografic-narative luate în ambele țări la care s-a alăturat ulterior și Austria (Universitatea din Innsbruck). Proiectul vizînd cercetarea intraculturală comparativă în domeniul instruirii a fost unul extrem de ambițios atît din punct de vedere empiric cît și teoretic. Am subapreciat, ce-i drept, multiplele dificultăți metodologice, comunicative și organizatorice, dar considerăm că efortul totuși a meritat (vezi Siebert/Griese/Czerniawska, 1993).

Dificultățile legate de înțelegere, în afară de cele strict lingvistice, au rezultat din tradițiile diferite în acest domeniu. În timp ce Griese și cu mine am favorizat un concept calitativ-interpretativ, colegii polonezi au pus mai mare accent pe tehnicile cuantificării și pe rezultatele concrete. Chiar și interpretările semantice nu au fost mereu compatibile. În pedagogia poloneză, bunăoară, s-a făcut o distincție clară între autoinstruire și autoeducare, ceea ce în Germania nu se

obişnuieşte. Pe de altă parte, s-a adeverit faptul că perspectiva psihologico-biografică aplicată la „evenimentele critice din viaţa unui om" – predominantă în Germania mai ales după anul 1990 – a fost considerată de colegii polonezi prea „occidentală", deci nerealizabilă în condiţiile Poloniei.

Analiza comparativă a proiectelor germane cu cele poloneze a evidenţiat că temele şi modalităţile de învăţare erau marcate de condiţiile cadrului social-economic şi sociocultural. Astfel, în interviurile germane şi austriece au predominat „temele autorealizării", dar şi „interesele hedoniste legate de evenimentele trăite" precum şi teme care exprimau îngrijorarea faţă de starea ecologică a mediului. Polonezii intervievaţi au exprimat însă preponderent teme pragmatice şi utilitariste care îndreptau atenţia înspre problemele siguranţei economice. A ieşit la iveală, de asemenea, dependenţa de mediu a „temelor generative" şi a activităţilor de învăţare. Temele care exprimă o anumită îngrijorare diferă de la un mediu la altul, chiar şi în interiorul aceleeaşi culturi. Dependente de mediu sînt şi aşteptările în legătură cu anumite instituţii în domeniul instruirii, precum şi sprijinul sperat din partea unor oferte instituţionalizate.

Profesor dr. Wolfgang Schmidt, Facultatea de Instruire a Adulţilor, Universitatea din Viena, 2 noiembrie 2000

Cercetarea în sprijinul învăţării

În cadrul universităţii ofer un curs, respectiv un seminar cu privire la metodele empirice de cercetare. El cuprinde o introducere teoretică în cercetarea practic-empirică, un training referitor la comportamentul specific desfăşurării interviurilor, susţinerea interviurilor, analiza lor etc. În al patrulea seminar se comunică rezultatele persoanelor „cercetate", scopul fiind sprijinirea lor

pentru ca pe baza rezultatelor analizate să-şi redefinească ele însele situațiile-problemă din trecut şi astfel să creeze noi condiții pentru activitatea viitoare în situații asemănătoare. Intervievăm atît participanții la seminar cît şi pedagogii antrenați în instruirea adulților. În paralel organizăm seminarii cu tema: „În căutarea unei teorii a instruirii adulților". Un rol important revine aici tezelor constructiviste, de exemplu indicațiilor cu privire la exigențele învățării percepute pe cale subiectivă.

O problemă-cheie în toate interviurile este perceperea subiectivă a cerințelor tipice şi majore în domeniul învățării atît din perspectiva participanților cît şi din cea a pedagogilor. Acest aspect trebuie tratat cu grijă, iar cîmpurile activităților, de exemplu profesia sau timpul liber, se cer explicate şi prezentate detaliat de către participanți. Se poate observa astfel că anumite aspecte descrise nu-i mulțumesc pe cei în cauză. Ca atare, încercăm să analizăm şi „viitorul" urmărit „în trecut" de un participant sau altul, sub forma: „Cum v-ați închipuit profesia în trecut şi în ce măsură s-au împlinit aşteptările dumneavoastră? Viitorul se defineşte cumva altfel în condițiile actuale?" Totodată ne străduim să evităm răspunsurile izvorîte din dorințele de natură socială.

Dacă se întrevăd cumva aspecte ce reclamă să fie cunoscute, ar trebui să se evalueze şi posibilitățile lor de realizare.

Am ales pînă în momentul de față 36 participanți din trei instituții diferite – o universitate populară, o instituție ce se ocupă cu recalificarea profesională cu ajutorul cursurilor dedicate şomerilor cu mai mulți ani de inactivitate şi un centru catolic de instruire. Recrutarea participanților la interviu, mai ales la universitatea populară, nu a fost uşoară. Lor li se adaugă apoi mai mulți instructori. Tipul interviului îl denumim „imbolduri în domeniul autolămuririi". Accentul principal îl punem pe detec-

tarea şi analiza unor situaţii care necesită o schimbare şi totodată pe sprijinirea participanţilor în dobîndirea competenţelor necesare. În ceea ce priveşte cadrele didactice, urmărim „competenţele de promovare a învăţării", deci consilierea, managementul în procesul de instruire etc. Şi în cazul lor, importantă este perceperea subiectivă a nevoii de instruire. În acest sens, apar ca o consecinţă posibilă măsurile privind calificarea colaboratorilor.

Ne gîndim să evaluăm interviurile prin analizarea secvenţelor conform metodei obiectiv-hermeneutice a lui Oevermann. Astfel, sperăm să detectăm perspective tipice şi sistemice ale învăţării, adică modele supraindividuale. În ultimul semestru am încercat să apreciem definiţii ale situaţiilor prin analizarea secvenţelor. Încercarea a durat mult timp, dar a fost şi palpitantă, mai ales prin analiza comunicărilor latente ale cadrelor didactice.

4.3. Condiţiile cognitive şi afective ale învăţării

În deceniul al şaptelea al secolului 20, numeroase universităţi populare au amenajat „centre de autoînvăţare", adică mediateci înzestrate cu materiale audiovizuale, în care adulţii îşi organizau individual şi flexibil procesele de instruire. Prin asemenea spaţii deschise de instruire s-a urmărit eliminarea treptată a elementelor ce îi împiedica pe cei defavorizaţi să se recalifice. A apărut însă efectul contrar. De această ofertă au profitat tocmai acei adulţi care aveau deja deprinderi certe în domeniul autoinstruirii. Mai simplu, s-ar putea spune că pot să înveţe autodirijat numai cei care au deprins deja învăţarea autodirijată. Just Reischmann sintetizează rezultatele cercetării americane, spunînd: „O serie de cercetători au încercat să identifice caracteristicile ce îi deosebesc pe indivizii cu succes în autoînvăţare de cei care nu au obţinut rezultate în această activitate.

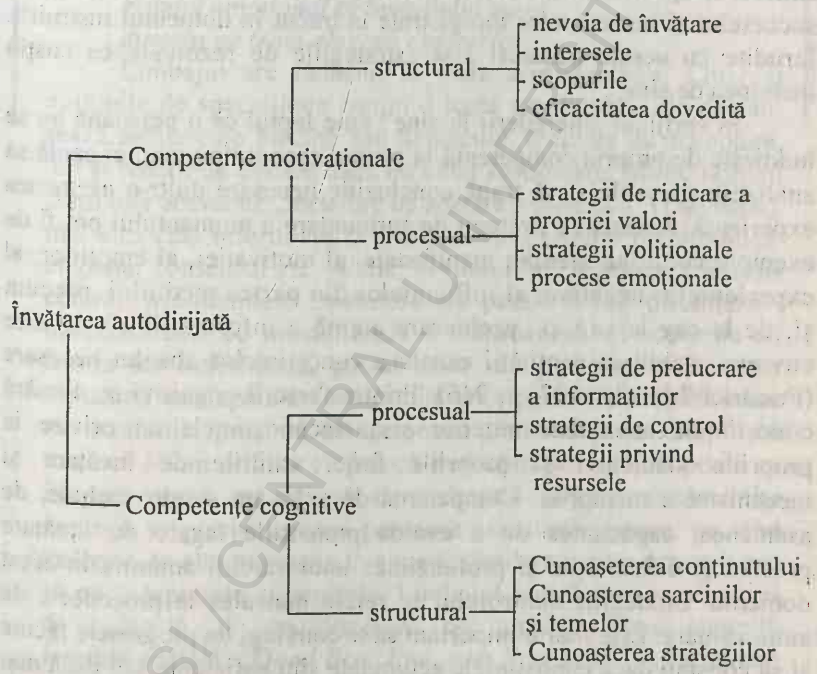
Ei au degajat cîteva caracteristici ale celui ce se instruieşte singur: el/ea este flexibil(ă), autoreflexiv(ă), dă dovadă de curiozitate şi franchețe, este logic(ă) şi analitic(ă), responsabil(ă) şi conştient(ă) de valoarea lui (ei), are o anume rezistență şi o imagine pozitivă despre sine însuşi (însăşi), dispune de strategii şi metode de învățare, îşi evaluează autoinstruirea. (...) *Self-directed learning* (învățarea direcționată către sine) înseamnă în cazul de față *skills of inquiry* (tehnici de învățare), capacitatea individuală de organizare a propriei instruiri, precum şi o atitudine corespunzătoare" (Reischmann, 1997, p. 132). Reischmann se referă foarte plastic la o adevărată „listă a virtuților". El critică pe drept „părerea privind existența unei variabile de personalitate independentă de context şi presupunerea că deprinderea de autoînvățare s-ar putea transpune fără nici o dificultate de la o situație la alta" (idem, p. 132 sq.). Şi într-adevăr, cu greu ar putea exista un individ care să fie capabil să se autoinstruiască în toate domeniile – de la declararea impozitului pe venit pînă la tehnica geneticii. Dincolo de aceasta, se pune întrebarea dacă este rațional şi eficient ca cineva să dorească să învețe totul singur, fără nici un ajutor. Competențele sociale şi personale nu se pot dobîndi numai prin autodirijare. Tot atît de îndoielnică este considerația potrivit căreia capacitatea de a învăța astfel indică o notă calitativă a personalității. „Faptul că *self-directed learning* (metoda) trebuie să ducă direct la *self-direction* (personalitatea) rămîne încă extrem de neclar. Legătura aceasta, prea uşor formulată, nu s-a demonstrat nici pe departe din punct de vedere empiric" (idem, p. 135)

Gerald A. Straka a cercetat corelația existentă între condițiile de la locul de muncă şi interesul pentru învățarea autodirijată în cazul funcționarelor la Casa generală de asigurări medicale şi lucrătorii din industria de prelucrare a peştelui. El a putut constata relații pozitive între tendința spre autonomie, manifestarea competențelor şi inte-

grarea socială pe de o parte şi învăţarea autodirijată pe de altă parte (Straka, 1997, p. 151).

Helmut Friedrich şi Heinz Mandl au realizat pe baza cercetărilor empirice un adevărat „model al componentelor" pentru instruirea autodirijată.

Competenţele motivaţionale şi cognitive ale învăţării autodirijate



(*Sursa:* Friedrich/Mandl, 1997, p. 242)

Autorii fac o distincţie între componentele motivaţionale („a vrea") şi cele cognitive („a putea, a şti"), şi de asemenea între dimensiunile structurale („structuri") şi cele procesuale („strategii").

Pentru învățarea autodirijată, legătura dintre emoții și cunoaștere este esențială. Învățarea trebuie să-ți facă plăcere, trebuie să dai dovadă de curiozitate, perseverență, optimism etc. Urmărirea constantă a scopului propus și răbdarea, apoi capacitatea de a fixa scopuri realiste constituie de asemenea o componentă a competenței de autoînvățare. Criteriul eficienței îl constituie convingerea potrivit căreia o persoană este capabilă să rezolve singură o problemă sau o sarcină. Această convingere reclamă o autoatribuire opusă atribuirii externe, respectiv străine. Respectiva atribuire este facilitată prin evaluarea autocritică a succeselor și insuccesele înregistrate în trecut în domeniul instruirii. Înrudite cu aceste trăsături sînt „strategiile de rezolvare ce susțin imaginea de sine".

În sprijinul „încrederii în sine" vine faptul că o persoană nu se îndoiește de propria competență la primul eșec întîmpinat, ci caută să analizeze greșelile și să tragă concluziile necesare dintr-o asemenea experiență. Asemenea strategii de surmontare a momentului pot fi de exemplu controlul atenției manifestate, al motivației, al emoțiilor, al experiențelor negative, al influențelor din partea mediului, precum și, de la caz la caz, o „prelucrare atentă a informațiilor", cu alte cuvinte, stabilirea cantității exacte a cunoștințelor absolut necesare (Friedrich/Mandl, 1997, p. 246). Printre factorii cognitivi se numără cunoștințele acumulate anterior și metacunoștințele cu privire la propriile slăbiciuni și propriile forțe, stilurile de învățare și mecanismele memoriei. Competența de a învăța singur include, de asemenea, capacitatea de a evalua pretențiile legate de învățare precum și dificultățile și profunzimea unor sarcini anumite în acest domeniu. Strategiile controlului se referă mai ales la procedeele de autoevaluare. Este foarte important să te convingi de progresele făcute și să constați dacă cunoștințele acumulate sînt suficiente sau dacă mai trebuie îmbogățite. O persoană trebuie să fie capabilă să deosebească sarcinile rezolvate de cele nerezolvate încă și să fie conștientă de propriile limite și posibilități cognitive. Din sfera evaluării face parte și aprecierea „resurselor sociale", de exemplu, a sfaturilor venite din partea familiei și a prietenilor.

Helmut Friedrich şi Heinz Mandl disting două concepte în sprijinul învăţării autodirijate: „unul se referă la familiarizarea directă a participanţilor cu componentele cognitive şi motivaţionale enumerate mai înainte ... Aceasta constituie primul pas spre trainingul strategiei de învăţare. Celălalt concept, încurajarea indirectă, constă din crearea unui anumit mediu de instruire care să ofere participanţilor posibilităţi de învăţare autodirijată" (idem, p. 253).

Fondul emoţional al limbajului sau disputa pe tema alegerii cuvintelor

Limbajul are rădăcini în sfera sentimentelor. Chiar şi noţiunile de specialitate conţin o tentă emoţională, ele declanşează sentimente plăcute sau neplăcute, tendinţe de acceptare, dar şi reacţii de evitare dacă nu chiar respingere. Multe noţiuni constituie adevărate „metafore de aderare sufletească" (Luhmann), mai ales cele referitoare la armonie, de exemplu plenitudinea, empatia, consensul etc. Altele, la rîndul lor, acţionează în sens contrar, aşa-numitele „metafore ale ponderării şi distanţării", bunăoară cele ce semnalizează o controversă. Şi noţiunile au istoria lor individuală, gustul amar sau plăcerea ce însoţesc utilizarea lor după cum le atribuim unor persoane simpatice sau nu. Noţiunile prezintă de asemenea „fenomene de uzură": cu toate că le-am utilizat cîndva cu deosebită plăcere, se poate ca în prezent să ne devină de-a dreptul antipatice. Anumite expresii se potrivesc unei persoane şi situaţii anume, pe cînd utilizate de alte persoane în situaţii similare aceste expresii pot să pară deplasate şi penibile. Limbajul indică un anumit nivel de exigenţă, îl „poziţionează" pe vorbitor într-o anumită ierarhie socială. „*Quod licet Jovi, non licet bovi*": o formulare admisă pentru o anumită persoană nu şi-o poate „permite" altă persoană. În acest sens, există un limbaj paşnic, liniştitor pe de o parte, iar pe de altă parte unul ce provoacă reacţii de distanţare.

BIBLIOTECA FILOSOFIE UAIC IAŞI

4.4. Învățarea autodirijată în acțiunea de predare-învățare

Cercetarea în acest domeniu (în trecut: cercetarea în domeniul învățămîntului) analizează printre altele:

– dacă anumite ocazii contribuie la motivarea și satisfacția participanților la procesul de autoînvățare;

– dacă învățarea este mai eficientă / respectiv „mai plină de succes" decît cea îndrumată;

– pentru ce teme și tipuri de învățare se pretează în mod deosebit instruirea autodirijată;

– dacă și cum se promovează la seminarii competența de autodirijare.

În perioada 1971 și 1972, am cercetat la Hanovra atitudinea la seminar atît a cadrelor didactice cît și a participanților adulți. Am efectuat în acest scop observații și experimente. O problemă centrală s-a referit la formele „coparticipării" didactico-metodice și eficiența lor.

1. Contrar înțelegerii necesității instruirii de către adulți, rareori a fost acceptată sau propusă autodirijarea (măcar sub forma grupelor restrînse).

2. Conducătorii seminariilor au practicat mai ales transmiterea cunoștințelor, îndeplinind destul de rar funcția de consilier în procesul instruirii sau de mediator al tehnicilor de instruire.

3. Participarea cu un scop instructiv bine stabilit a contribuit la obținerea de rezultate pe care cursanții le-au evaluat ei înșiși, generînd un sentiment de bucurie și mulțumire.

4. La discutarea scopurilor și-au adus contribuția mai ales participanții cu o pregătire școlară superioară.

5. Ceilalți, precum și femeile și participanții mai în vîrstă, s-au simțit inferiori în timpul acestor discuții și au pledat pentru un stil autocratic, neparticipativ.

6. Bărbații, mai mult decît femeile, au fost interesați de un studiu individual autodidactic, pe cînd numeroase femei au apreciat seminariile pentru că acestea favorizau contactul și comunicarea.

În vara anului 2000 am realizat un sondaj în rîndul participanților. Am repetat itemii şi întrebările pe care le formulaserăm înainte de 1975 tocmai pentru a constata schimbările survenite în atitudinea față de învățare. O asemenea cercetare pe verticală nu este însă lipsită de probleme:

a) Este posibil ca importanța acordată diferitelor domenii-cheie să fi evoluat între timp. De exemplu noțiunea „a învăța" este mult mai bine „ocupată" astăzi decît în trecut.

b) Structura socială a participanților s-a schimbat. Numărul participanților cu bacalaureat a crescut de la 25% (1972) la 37,1% (2000). Media de vîrstă a crescut de asemenea: în anul 1972 aveau vîrsta pînă la 25 ani 40,9% din cei intervievați, în anul 2000 s-au înregistrat la categoria aceasta de vîrstă numai 13,1%. Stabilirea participanților în funcție de sex a rămas aproximativ aceeaşi: 30% bărbătesc şi 70% femeiesc.

c) Oferta tematică a moderatorilor nu mai este identică cu cea din trecut. O treime din cursuri au tratat în anul 2000 noile medii de informare şi comunicare, ceea ce în 1972 a lipsit cu desăvîrşire. O altă treime s-a referit atunci ca şi acum la probleme lingvistice. Cercurile pe tema susținerii discuțiilor, seminariile artistice şi creative, grupele cu tema dezbaterii autoexperienței nu au fost respectate în sondaj.

Cercetarea inițiată în anul 2000 nu s-a încheiat încă. Se pot recunoaşte astăzi următoarele tendințe:

1. A crescut orientarea socio-comunicativă. 89,5% din participanți afirmă că în grup se învață mai bine decît singur. 41,9% dintre ei susțin că învață mai mult de la alți participanți decît de la docenți. Temeri față de învățarea în grup au recunoscut numai 15,8%.

2. A crescut de asemenea față de 1972 acordul pentru o colaborare activă. Astăzi numai 10,5% față de 32,5% în 1972 manifestă rețineri în legătură cu învățarea în grup. În anul 1972 28,7% dintre participanți au aderat la simpla „ascultare", în 2000 s-au încadrat aici numai 10,7% din cei intervievați. Acordul pentru preluarea funcției de mediator al discuțiilor a crescut astăzi considerabil. În 1972, au răspuns cu „Pe cît posibil – nu" 38,1%, astăzi doar 19,8%.

3. Recunoașterea propriei valori din partea participanților a crescut astăzi. Acest lucru nu trebuie considerat o pierdere, ci mai degrabă o schimbare a rolului ce le revine instructorilor. 46,5% s-au pronunțat împotriva modalității ca tematica și metodele să fie stabilite exclusiv de conducătorii seminariilor/cursurilor. În 1972 s-au încadrat la acest punct doar 31,5%.

4. Să învețe singuri acasă doar cu ajutorul computerului este considerat de majoritatea participanților drept o alternativă neatractivă. Dacă în anul 1972 mai mult de jumătate din cei intervievați au optat pentru varianta: „Cunoștințele mi le însușesc mai bine învățînd acasă", în anul 2000 au aderat la aceasta numai 19%. La opțiunea: „Dacă pentru o temă se găsesc suficiente CD-ROMuri și casete, învăț mai bine singur acasă" au subscris numai 19,5% din participanții la sondaj.

5. Conceptul învățării cotidiene a rămas mai departe unul convențional. Itemul „A învăța înseamnă pentru mine mai ales acumularea de noi informații" a fost acceptat și în anul 2000 de 93,8% din cei intervievați.

În concluzie, putem rezuma cu prudență următoarele: aderarea crescîndă la autoînvățare și la noile medii nu generează dezinteresul față de ofertele instituționalizate din partea învățării sociale. Teza arhicunoscută: „instituțiile ce se ocupă de instruirea adulților au rolul de a oferi ajutor pentru a facilita orientarea în situații dificile și nesigure și, de asemenea, să promoveze coeziunea socială într-o societate segmentată" începe să se dilueze. (Schiersmann/Thiel, 2000, p. 27). Majoritatea celor intervievați par a fi interesați de calificări pragmatice, profesionale sau extraprofesionale.

Reinhold Nicolaus a întreprins o cercetare empirică a didacticii autodirijate cu orientare spre activități concrete aplicată în sfera instruirii meșteșugăresc-tehnice. Autodirijarea și orientarea spre activități concrete sînt considerate și de pedagogia profesională ca deosebit de avantajoase. În comparație cu evaluarea periodică, constatările empirice reclamă mai degrabă o apreciere permanentă.

Învățarea autodirijată este susținută de următoarele teze:

1. Formele de învățare autodirijată orientate preponderent spre acțiuni practice întăresc motivația mai mult decît variantele sistematice ale instruirii directe.

2. În asemenea variante sînt însușite adesea cunoștințe „inutile" care nu pot fi aplicate deloc sau numai limitat în situații practice concrete. O învățare ce pune accent pe acțiuni concrete, aplicată în contexte multiple favorizează mai mult formarea competențelor necesare rezolvării cerințelor tot mai diverse și inedite.

Aceste teze își găsesc fundamentarea empirică, dar în egală măsură și contraargumentele.

1. „Plusul de motivație datorat formelor de autoinstruire nu-și are neapărat corespondentul în sfera rezultatelor mai bune la învățătură. Reversul acestei modalități de a învăța îl constituie structurarea, sistematizarea și claritatea deficitară precum și tendința spre supraaprecierea subiectivă a succesului de către participanți.

2. Orientarea spre activități practice favorizează o finalitate prea apropiată, în sensul că participanții sînt tentați să întrerupă procesul de învățare fără să fi realizat abstractizările necesare proceselor de transfer" (Nicolaus, 2000, p. 192 sq.)

Creșterea motivației prin autoînvățare nu este urmată în mod direct de progrese sistematice, iar autodirijarea nu constituie modalitatea cea mai indicată pentru absolut toate temele. Recomandabilă deci este o combinare a fazelor autodirijate cu cele îndrumate, precum și alternarea cerințelor în procesul de instruire. Nicolaus atrage atenția asupra unor cercetări ce au demonstrat faptul că cele mai bune rezultate cognitive au fost obținute prin așa-numitele „aranjamente îndrumate în domeniul predării-însușirii". „Aceasta ne arată că autodirijarea unor procese de învățare însoțite de o complexitate deosebită a sarcinilor poate să degenereze în suprasolicitare și claritate deficitară" (idem, p. 196). Faptul că niște cunoștințe rămîn „inutile" nu depinde, se pare, numai de felul dirijării învățării, ci în egală măsură de tematică și relevanța practică a acestora. În cazul unor sarcini mai puțin structurate (*illstructured*), subiecții mai nesiguri și „mai puțin pregătiți" ajung repede la suprasolicitare dacă persistă în modalitatea autodirijată. În concluzie, trebuie avut în vedere faptul că rezultatele la instruire sînt influențate de o întreagă

rețea de efecte și că în ciuda acceptării unor modele plauzibile nu se poate afirma cu certitudine că autenticele competențe în sfera activă se obțin mai rapid prin aranjamentele de instruire orientate spre activitatea concretă decît printr-un învățămînt tradițional (idem, p. 199). Nicolaus atrage atenția în legătură cu pericolul pe care îl reprezintă „didactica de pendulare", care oscilează de la o extremă la alta (dirijare externă – autodirijare).

Unele studii de caz demonstrează astfel că, în anumite condiții, formele de învățare seminaristice sînt mai avantajoase: „Din ce motive seminarul este superior modalității *learning-by-doing* (învățare prin acțiune)? ... O instruire condusă de instructori necesită o perioadă mult mai scurtă, deci pot fi economisite multe cheltuieli ... În al doilea rînd instruirea îndrumată transmite mai direct competența profesională, așa încît posesorii computerului îl pot folosi mai repede" (Lebnert 2000, p. 234).

4.5. Stiluri ale învățării autodirijate

Învățarea autodirijată nu este propriu-zis un stil, ci mai degrabă un aranjament de învățare dependent de experiența individului și de context. Învățarea autodirijată se practică în multiple forme. Ea este de la bun început o învățare individualizată. Pe plan teoretic și practic se pot observa încercări de a dezvolta stiluri tipice de învățare, însă nu s-a ajuns la rezultate satisfăcătoare în aceste demersuri. Motivul principal constă în faptul că învățarea este un construct ce nu se poate observa „din afară", adică „relativ la observare". Cele mai multe cercetări au o valoare euristică, cu alte cuvinte, ele promovează aureflecția la subiecți (vezi Schrader, 1994, p. 11 sq.). Poate că nu este un lucru întîmplător că în consacratul volumul a lui Franz Weinert și Heinz Mandl, *Psihologia instruirii adulților*, cercetarea stilurilor învățării nu este amintită aproape deloc. În capitolul referitor la învățarea cu diverse medii, Bernd Weidenmann constată următoarele: „Nu s-a cercetat pînă acum problema dacă mesajele instrucționale codificate diferit sînt reprezentate în plan mental la fel de diferit. Interacțiunea dintre utilizarea de medii și ofertele mediale de învățare și stilurile instructive reprezentate mental nu s-au analizat

îndeajuns. La adulți trebuie să ne așteptăm la stiluri și strategii deja consolidate. Ca atare, rămîne în sarcina cercetătorilor viitoare să constate în ce măsură anumite medii și oferte mediate sînt compatibile cu stilurile și strategiile adulților deja conturate și, apoi, dacă utilizarea frecventă a anumitor oferte mediale promovează într-adevăr dezvoltarea unor stiluri și strategii specifice" (Weidenmann, 1997, p. 429).

Nivelul cercetării în acest domeniu este, deocamdată, cum am afirmat deja, în fază incipientă: multe probleme deosebit de interesante nu și-au aflat încă răspunsuri certe.

Un test clasic din cercetările stilurilor de învățare este așanumitul *learning style inventory* (inventar al stilurilor de învățare) al americanului David Kolb (1976). Acest autor a realizat pentru acest domeniu un test pentru adulți, foarte ușor de completat și de evaluat. Testul se bazează pe teoria cunoașterii a lui Jean Piaget și nu se referă la învățarea școlară, ci la cea cotidiană, extrainstituționalizată. Versiunea germană o datorăm lui Hans-Dieter Haller de la Universitatea Göttingen.

Acest test de autoapreciere are o structrură relativ simplă: el este constituit din 9 grupe cu cîte patru proprietăți/activități. Pe fiecare rînd subiectul trebuie să ordoneze noțiunile după rangul lor, ceea ce caracterizează cel mai bine propriul stil de învățare (de la punctul 4 pînă la punctul 1). Fiecărei noțiuni i se atribuie un anumit punctaj.

	Coloana I	Coloana II	Coloana III	Coloana IV
1.	distingînd	experimentînd	participativ/ angajat	practic
2.	asimilînd	important	analitic	imparțial
3.	simțind	observînd	reflectînd	acționînd
4.	aprobînd	acceptînd riscul	verificînd	conștient
5.	aprofundînd	productiv	logic	cercetînd critic
6.	abstract	observînd	concret	activ
7.	cu referire la prezent	cugetînd	cu referire la viitor	pragmatic
8.	experiența	observarea	proiectul / planul	experimentul
9.	intensiv	retras	rațional	responsabil

Evaluarea testului:

În primul rînd se adună punctajele de pe fiecare coloană, fără cele acordate pentru răspunsurile „distingînd", „abstract", „intensiv", „important", „acceptînd riscul", „productiv", „angajat" etc. Punctajul mediu obținut pentru fiecare coloană caracterizează stilul învățării:

Coloana I							Coloana II							Coloana III							Coloana IV						
2	3	4	5	7	8		1	3	6	7	8	9		2	3	4	5	8	9		1	3	6	7	8	9	

E.C. = ... puncte O.R. = ... puncte C.A. = ... puncte E.A. = ... puncte
E.C. = experiență concretă; O.R. = observație reflectată;
C.A. = conceptualizarea abstractă; E.A. = experimentare activă.
Punctajele se adună pe verticală, conform numărului rîndului specificat.

Cele patru punctaje indică fiecare un stil de învățare și un mod specific de însușire a realității. Prima coloană reprezintă învățarea din experiență proprie. Conținuturi ale învățării nelegate de situații concrete rămîn niște conținuturi „externe", iar cele cu rădăcini în biografia sau profesia individului sînt însușite „ulterior". Învățarea din experiență este un mod de instruire specific adulților. Anumite experiențe (de exemplu cele avute în domeniul politic, mass media, științei, a relației cu străinii etc.) pot deveni, dimpotrivă, o frînă în procesul de instruire. Adepții acestui stil tind spre un transfer rapid al cunoștințelor și realizarea corelațiilor, neglijînd de regulă deosebirile. Ei preferă probabil seminariile în care pot relata experiența proprie.

Un punctaj superior (mai mare de 15) obținut în coloana a II-a reprezintă stilul observației reflectate. Cei ce se înscriu în această categorie observă cu deosebită atenție situațiile și stările de lucruri. În privința exprimării opiniei ei sînt destul de reticenți. Atitudinea lor în învățare este una distantă și mereu în așteptare. Ei fac parte din grupul participanților „tăcuți". Acest stil de învățare se pretează la situații de instruire autodirijată.

Al treilea stil este considerat a fi cel al conceptualizării abstracte. Stilul se pretează mai ales la aranjamentele învățării autodirijate precum și la instruirea cu ajutorul textelor științifice.

Experimentarea activă este utlizată mai ales cînd este vorba de sarcini practice în procesul instruirii, de exemplu la *learning by*

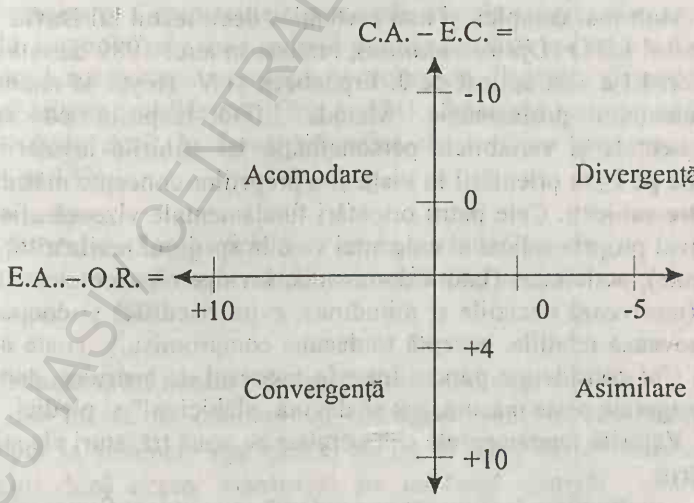
doing. Specific acestui stil este orientarea spre acțiunile concrete și preferința pentru modalitatea „învățării din greșeli".

O persoană adeptă a unui singur stil de învățare constituie o excepție. În general se întîlnesc la om toate stilurile, dar prezente proporții diferite.

David Kolb atrage atenția asupra procesualității sarcinilor complexe în procesul de instruire, care preferă combinarea mai multor activități de învățare.

„Kolb descrie învățarea ca pe un ciclu cu patru trepte, în care experiențele sînt transpuse în concepte, iar acestea la rîndul lor, dirijează noi experiențe. Experiența directă și concretă constituie baza pentru observație și reflecție. Acestea din urmă servesc la realizarea ideilor generalizărilor și „teoriilor". Concluziile rezultate din „teorii" se verifică în noi situații și formează astfel fundamentul pentru alte experiențe concrete" (Scheader 1994, p. 21).

David Kolb a combinat pe treapta a doua mai multe stiluri de învățare, sintetizîndu-le în tipuri de personalitate. Modul de calculare este foarte simplu: punctele din prima coloană se scad din cele obținute în coloana a treia, iar cele din coloana a doua din suma adunată la coloana a patra, deci: C.A. – E.C. = ... și E.A. – O.R. = ... Valorile sînt înscrise apoi într-un sistem de coordonate:



Acomodarea și asimilarea constituie, după părerea lui Jean Piaget, moduri diferite de abordare a realității. Acomodarea înseamnă confruntarea cu situații noi, deschidere față de nou, curiozitate, plăcerea de a experimenta și acceptarea experiențelor.

Asimilarea reprezintă capacitatea de a adapta realitatea la modele de interpretare și teorii arhicunoscute, integrînd-o într-un sistem intern propriu. Întreaga noastră construcție despre lumea reală este un continuu proces de asimilare.

Convergența înseamnă o rezolvare efectivă, conform cu sistemul problemelor. Gîndirea convergentă este exploatată la temele/sarcinile cu rezolvări clare, de exemplu la testele de inteligență.

Divergența, în schimb, este originală, creativă, neobișnuită, fără a fi neapărat și efectivă. Gîndirea divergentă este plină de fantezie, de schimbare bruscă a perspectivelor, de inovație continuă.

Pentru cei ce gîndesc convergent și divergent este caracteristică preferința pentru un anumit mediu social de instruire. Totuși, o gîndire convergentă extremă este tot atît de puțin productivă ca și gîndirea divergentă exagerată. Aceleași constatări sînt valabile și pentru instruirea prin asimilare și acomodare: ar trebui ca ambele stiluri să se completeze unul pe celălalt.

Mult mai complex și mai pretențios decît testul lui David Kolb este testul LIFO (*Life-orientation*), realizat în anul 1989 de Atkins și Katcher. El a fost aplicat de J. Erpenbeck și V. Heyse la analizarea competențelor profesionale. Metoda LIFO respectă concepțiile fundamentale și variabilele personalității, iar stilurile învățării sînt stabilite pe baza orientării în viață și a propriilor concepte mărturisite de către subiecți. Cele patru orientări fundamentale vizează eficiența (un nivel propriu ridicat al exigenței vine în sprijinul realizărilor altor persoane), activitatea (latura dominantă, învinge obstacolele), „rațiunea" (motivează deciziile și atitudinea, evită riscurile) și cooperarea (promovează relațiile, acceptă totdeauna compromisul). Toate aceste valori sînt considerate puncte forte în procesul de instruire, dar dacă sînt exagerate peste măsură, pot să devină „slăbiciuni" și piedici.

Valorile fundamentale sînt corelate cu nouă trăsături ale stilului învățării:

– mulțumirea (recunoașterea externă sau autoconfirmarea)

– raportarea la instructor, profesor, conducătorul cercului de instruire (sprijinirea învățării autoorganizate de către îndrumători sau instructori)

– raportarea la context (aprecierea organizării învățării)

– depășirea conflictelor (modul de a trata dificultățile în procesul de instruire)

– raportarea la mediul social (faptul de a se lăsa sfătuit de către alte persoane)

– capacitate de a critica, respectiv autocritica (recunoașterea propriilor slăbiciuni)

– conceptul de autoînvățare (încrederea în sine la învățare)

– autonomia (independența față de ajutoare din afară)

– sentimentul propriei valori (competența personală)

(vezi Erpenbeck/Heyse, 1999, p. 115).

Se pot constata, de asemenea, șase stiluri de a învăța: orientat spre sarcini/teme concrete, planificarea în comun, cu centrare spre subiect, centrat spre tematică, centrat spre activitatea propriu-zisă de învățare și stimulativ din punct de vedere emoțional.

Pe baza acestor chestionări, Erpenbeck și Heyse ajung la concluzia că dezvoltarea competențelor este identică cu capacitatea de autoorganizare. Competențele personale și cele sociale sînt „competențele esențiale" ale unui individ sau ale desfășurării unei activități. „În cazul acestor competențe este vorba de dispoziții de autoorganizare" (Erpenbeck/Heyse, 1999, p. 134). „Însușirea competențelor nu dă rezultate decît în forme specifice de învățare autoorganizată" (idem, p. 132).

Profesorul dr. Lothar Schäffner de la Institutul pentru Instruirea Adulților din cadrul Universității Hanovra, 7 noiembrie 2000

Antrenamentul necesar dezvoltării competențelor

Eu încerc să continui cu managerii procesul de învățare început la seminar, așa încît ei să fie în stare să se instruiască singuri după aceea. Seminarul are ca temă centrală „Întărirea rolului de personalitate conducătoare". În acest demers îmi este de

un mare ajutor lucrarea *Diagnosticul și dezvoltarea competenței* (KODE) a lui Volker Heyse și John Erpenbeck. Cei doi autori consideră competența ca fiind dispoziția pentru rezolvarea autoorganizată a problemelor. Ei disting patru domenii de competență: competența personală, deci autotestarea, competența activității și a acționării, deci ceea ce „fac" oamenii pur și simplu, apoi competența de specialitate și cea a metodelor, deci mai degrabă un procedeu analitic și, în cele din urmă, competența social-comunicativă, deci oameni care se gîndesc în permanență la problemă: „Oare prin aceasta îmi fac noi dușmani sau nu?".

Participanții completează un chestionar avînd ca scop autoaprecierea. Chestionarul este structurat pe principalele laturi ale competenței, iar gradul de competență este evaluat diferit în funcție de natura situațiilor, favorabile sau critice.

După ce chestionarele au fost completate, ele sînt codate și se stabilește tipul competenței. La sfîrșit organizez o discuție de două ore.

La ultimul meu seminar cu oamenii din conducerea Asigurării „Allianz", din cei 18 participanți au luat parte la disucția finală un număr de 15. I-am întrebat cu această ocazie dacă profilul stabilit coincide cu părerea lor despre sine. Apoi se pune în discuție dacă acest tip de competență se potrivește cu locul lor de muncă. Este posibil ca locul de muncă și funcția pe care o exercită un om să fie modelate astfel încît să corespundă profilului său de competență? Se pot stabili la o persoană predispoziții care prin antrenament să fie lărgite pînă la gradul de competență? Fiecare participant la discuție primește un chestionar și decide în mod autonom ce ar trebui să aibă în vedere pe viitor. Discuțiile sînt în general foarte deschise, de multe ori se exprimă și reflecții pe fond biografic.

Dacă valorile competenței profesionale și cele referitoare la metode sînt mici, nu înseamnă că persoana respectivă nu posedă competența vizată. Ele indică faptul că subiectul nu apelează spontan la această capacitate cînd este pus să rezolve o problemă. Heyse și Erpenbeck au stabilit că o calitate exagerată se poate

transforma în slăbiciune. De exemplu, o persoană orientată excesiv spre metodă devine în cele din urmă un pisălog.

Se face apoi distincția între intenție, atitudine și efect. Dacă între intenție și rezultat s-a constatat o prăpastie prea mare, ne întrebăm, firește, cît de calculat a procedat și acționat persoana în cauză.

Testul este utilizat și pentru aprecierea altora, adică referitor la o anumită persoană sînt chestionați colegii de muncă. Eu l-am folosit la nivelul superior și mediu de management pînă acum cu un număr de 150 de persoane. Refuzuri nu am întîmpinat pînă în prezent, curiozitatea dovedindu-se a fi deosebit de mare.

Cîteva concluzii referitoare la contextul dezvoltării competențelor:

– învățarea autoorganizată duce la dezvoltarea competențelor biografice;

– orientarea spre performanță s-a format în cadrul socializării familiale sau școlare;

– „instruirea alternativă organizată are la cercul de persoane testate numai un rol marginal. (...) Cu cît competența este mai complexă cu atît mai redusă este importanța instruirii profesionale organizate";

– „Cea mai importantă sursă de competență este comunicarea directă purtată în cadrul proiectelor dezvoltării, al colaborări cu personalul din întreprindere, al întîlnirilor și relațiilor informale și al discuțiilor cu experții ... Studiul individual ocupă abia al doilea loc. (...) Pe scurt, competențele profesionale necesare au fos însușite după specializarea inițială aproape în exclusivitate în cadrul extrainstituțional și prin învățare autoorganizată" (idem, p. 132 sq.).

Toate constatările de față nu vor să fie implicit și o apreciere pozitivă sau o critică a întregului sistem alternativ de pregătire profesională a adulților. Totuși, se poate admite că legătura dintre capacitatea de autoorganizare și competența profesională este plauzibilă. „Un sistem complex și autoorganizat – individul dezvoltîndu-se pe sine-însuși învățînd – acționează ca o parte

componentă a unui sistem mult mai vast și mai complex, de asemenea autoorganizat – cel al întreprinderii" (idem, p. 136).

Erpenbeck și Heyse neagă legătura strînsă între dezvoltarea competențelor și participarea obligatorie la un program de instruire alternativă. Competențele complexe se bazează pe anumite proprietăți ale personalității care se dezvoltă de-a lungul vieții de zi cu zi. Competențele personale și sociale au presupus multiple experiențe reflectate și implicit un anumit nivel de cunoștințe. Însemnătatea cunoștințelor, mai ales a celor transmise prin seminarii, este relativizată considerabil de ultimele cercetări în domeniu.

Profesor dr. Rolf Arnold, Universitatea Kaiserslautern

Proiectul de cercetare referitor la învățarea autodirijată

Dinamica evoluției economice și sociale pune sub semnul întrebării conceptul școlarizării alternative: dacă informațiile devin tot mai puțin stabile, nu mai are nici un sens să privim calificarea numai prin prisma conținutului cunoștințelor cerute de un anumit profil. Mult mai importantă este deci transmiterea capacității de autocalificare, cu alte cuvinte să renunțăm la transmiterea exclusivă a cunoștințelor de specialitate și să accentuăm calificarea metodică, socială și cea referitoare la personalitatea omului. Pe baza acestor calificări oamenii devin capabili să-și însușească apoi cunoștințele necesare și să evalueze ce cunoștințe anume le sînt necesare într-o situație sau alta. *Motto*-ul ar fi deci nu „Adaptarea la schimbare", ci „Pregătirea prin proprie inițiativă în vederea viitoarelor schimbări". În acest context, merită cercetate problemele ce decurg din noua organizare a învățării autodirijate:

– în ce mod are loc o schimbare în trasarea sarcinilor și în asumarea răspunderii, în contextul noilor relații dintre instructori și subiecți?

– ce transformare suferă rolul instructorului şi saricinile lui, dat fiind faptul că la învăţarea autodirijată devine tot mai importantă consilierea şi antrenarea?

– cum pot să rezolve învăţătorii noile sarcini de promovare a competenţelor autoînvăţării?

– cu ce inovaţii conceptuale trebuie să reacţioneze perfecţionarea cadrelor didactice la aceste noi imperative?

– cum se pot promova, respectiv dezvolta, competenţele necesare mai întîi la cadrele didactice?

– ce efecte are schimbarea paradigmei învăţării asupra organizării şi dezvoltării instituţiilor de instruire a adulţilor?

– cum pot fi utilizate noile structuri de comunicare şi de lucru în promovarea capacităţii de autoînvăţare, a profesionalităţii pedagogice şi, în general, în modificarea întregii culturi din domeniul instruirii?

Instituţiile trebuie să iniţieze o transformare fundamentală faţă de cultura instructivă tradiţională pe care şi ele au „trăit-o" efectiv pînă în prezent, aşa încît studenţii/adulţii etc. să poată „exersa" deja în procesul de învăţare „iniţiativa proprie" şi „activitatea autodirijată", cu alte cuvinte calităţile cerute la locul lor viitor de muncă. Trebuie să constatăm faptul că sîntem încă departe de cerinţele impuse de o asemenea transformare în domeniul instruirii.

4.6. Învăţarea autodirijată şi Internetul

Se pare că învăţarea autodirijată cu ajutorul computerului corespunde cel mai bine noilor provocări din partea cunoaşterii. Günther Dohmen prevede în acest sens că: „Recenta dezvoltare a tehnologiei informaţionale şi de comunicare oferă noi posibilităţi pentru promovarea învăţării permanente. Exploatarea de oriunde/din orice loc a informaţiilor în aşa-zisul *learning just in time*, implicarea «virtuală» a experţilor în procesele formale şi informale ale învăţării,

utilizarea programelor PC interactive și a rețelelor globale în domeniul informațiilor – toate acestea conferă învățării permanente noi dimensiuni și îi dau un nou impuls" (Dohmen, 1996, p. 8).

Rezultatele cercetării empirice asupra calității și eficienței acestor programe și ale învățării prin Internet nu sînt încă unitare. În cele ce urmează, doar cîteva aprecieri: „Nivelul cercetării referitoare la învățarea cu ajutorul computerului crește tot mai mult, dar nu a atins cote considerabile, fiind destul de contradictoriu. (...) Nu se cunosc încă multe lucruri despre instruirea cu rețelele computerizate, iar problematica psihologică a învățării nu s-a studiat aproape deloc" (Reinmann-Rothmeier/Mandl, 1997, p. 387). Se pare că pericolul „depersonalizării" și al „comunicării impersonale" amenință și designurile interactive (Reinmann-Rothmeier/Mandl, p. 388). „Trebuie subliniată mai ales supraoferta de informații, care poate să ducă rapid la suprasolicitarea cognitivă a partenerilor cooperării în acest domeniu" (Reinmann-Rothmeier/Mandl, p. 388).

Bernd Weidenmann distinge între mediile specifice instrucției și cele ale construcției cognitive: „Dacă în școală mediile servesc exclusiv instruirii, în sfera adulților ele funcționează ca mijloace și instrumente, cu ajutorul cărora subiecții prelucrează în mod autonom obiectul învățării, realizează alte materiale și comunică altor persoane informațiile" (Weidenmann, 1997, p. 409). La o concluzie asemănătoare ajunge și Bernhard Koring: „Utilizarea ofertelor de învățare bazate pe Internet în sfera instruirii adulților se află astăzi cu mult în urma posibilităților existente deja în acest domeniu" (Koring, 1999, p. 9).

Profesorul Bernhard Koring de la Universitatea Tehnică Chemnitz, 22 august 2000

Spațiul învățării – Internetul

Învățarea autodirijată presupune existența unei capacități deosebite în domeniul instruirii. Pentru ce contexte se pretează acest concept?

Autoîndrumarea înseamnă mai întîi următoarele: un adult are o problemă și caută informații sau oferte de autolămurire pe

Internet. De exemplu: economia are de rezolvat probleme tot mai complexe, şi încearcă totodată să economisească şi fonduri. Dacă o bancă intenţionează să lanseze un nou produs financiar, ea realizează mai întîi un program de instruire. Programul nu conţine numai informaţii, ci şi ilustraţii care prezintă diferite procedee. Astfel, banca rezolvă problemele clienţilor, dar lansează şi ofertele proprii, oferind toate informaţiile privitoare la investiţiile de capital.

Şi noi, cei de la Universitate, oferim programe de instruire, deci manifestări instructive bine structurate, texte, imagini, ilustraţii. Studenţii menţin contactul în permanenţă prin e-mail şi se întîlnesc în grupe de lucru. În cele ce urmează, dau un exemplu concret de învăţare autoorganizată, pe care îl analizăm în *workshop*-ul „Turismul în regiunea Alpilor". Dacă, de exemplu, deţin o gospodărie într-un ţinut turistic, încep mai întîi să mă informez. Apelez, în primul rînd, la computer pentru a obţine informaţiile juridice. Dacă ştiu ce nu pot găsi pe Internet, atunci caut alte surse de informaţii, pentru a-mi uşura situaţia în care mă aflu.

Chiar şi proiectele virtuale pot constitui după părerea mea posibilităţi interesante de instruire. Le-am experimentat la institutul din Hattingen, care este organizat şi patronat de sindicat. Proiectul virtual conţine mai multe faze de lucru. Participanţii pot să afle oricînd faza în care s-a ajuns cu proiectul comunicînd cu ceilalţi prin Newsgroups şi E-mail. Un proiect virtual de instruire constituie deci o modalitate de prezentare şi comunicare (pe Internet) care permite unor persoane aflate la distanţă să colaboreze la proiecte comune.

Koring, ca de altfel şi Weidenmann, face o distincţie între programele instructive şi cele constructive. „Cursurile virtuale" oferă mai ales cunoştinţe, deci sînt orientate către instruire. „Proiectele virtuale de învăţare" sînt axate pe probleme şi teme, promovînd o învăţare activă, experimentată. Koring deosebeşte, de asemenea, interactivitatea şi comunicabilitatea unui program. Prima permite

participanților să pună întrebări, să exprime dorințe, să rezolve în mod autonom teme și probleme, pe cînd a doua trăsătură vizează mai ales posibilitatea de contactare și înțelegere socială. (Koring, 1999, p. 15)

Programele constructive sprijină „cunoașterea situativă" pe care o recomandă cu insistență știința cunoașterii constructiviste. Antrenamentul bazat pe computer și simularea unor sarcini par să se impună mai ales în perfecționarea profesională. Calitatea acestor „aranjamente" în domeniul instruirii rezidă în aceea că: „Învățarea cu ajutorul computerului ar trebui să nu-și piardă referirea la lumea adulților (criteriul: apropierea de realitate), să trezească motivația intrinsecă pentru instruire printr-o tematică interesantă (criteriul: axarea pe probleme) și să permită participantului spațiu suficient pentru propria activitate (criteriul: activitatea subiectului)" (Mandl et al., 1997, p. 439).

Aprecierea liniară conform principiului cauză-efect a programelor de învățare cu ajutorul computerului nu este satisfăcătoare. A învăța cu succes utilizînd astfel de programe depinde de numeroși factori independenți, așa încît se impune mai degrabă o cercetare teoretică interdisciplinară. Mandl, Gruber și Renkl propun modelul *Aptitude-Treatment-Matter-Interaction* (Aptitudine-Tehnică-Obiect-Interacțiune), care se aseamănă cu modelul *behavior-setting* analizat anterior. Cercetarea teoretică ar trebui să țină seama de o gamă întreagă de factori dependenți de individ/persoană (nivelul cunoștințelor, stilul învățării, capacitatea sa de abstractizare, motivația etc.), de forma instruirii, de *setting*-ul (organizarea) pedagogic și de structura conținutului ce urmează a fi însușit. „Dacă analizăm cercetarea psiho-pedagogică, observăm atunci că multiplele relații existente între subiect, domeniul obiectului de studiu și contextul pedagogic (...) nu au fost cercetate aproape deloc. În cele din urmă, tocmai respectarea acestor relații este determinantă pentru utilizarea cu succes a computerului în procesul de instruire" (Manbdl et al., 1997, p. 460).

Majoritatea cercetărilor lasă se să întrevadă faptul că învățarea cu ajutorul computerului presupune capacități de învățare considerabile. Că noile programe înlătură barierele din calea instruirii și vin în sprijinul învățării alternative s-ar putea să fie mai degrabă o dorință

din partea noastră decît o realitate certă. Programele de învățare virtuale nu constituie cu necesitate o alternativă la ofertele tradiționale, ci o completare rațională și o îmbogățire. Analiza concomitentă a învățămîntului tradițional și a învățării cu ajutorul noilor tehnologii nu dă rezultate. S-ar putea ca o combinare a diferitelor mijloace, a multiplelor contexte și a întregii rețele didactice să fie mai utilă. „Scopul final constă în îmbinarea de așa natură a avantajelor oferite de variantele posibile încît să putem obține rezultate pedagogice și o eficiență cît mai mare" (Kerres/Jechle, 1999, p. 25). Învățarea autodirijată poate fi sprijinită de noile tehnologii, însă o îndrumare și consiliere individuală mai ales în cazul adulților este indispensabilă. Nu trebuie să uităm că programele virtuale – de exemplu cele pe Cd-ROM – nu dirijează procesul de instruire, ci subiecții sînt cei care le „mînuiesc" în mod creator și autoreferențial. Cercetarea ar trebui să vizeze nu numai efectul acțiunii mijloacelor asupra subiectului, ci și asimilarea acestei oferte cu totul noi de către modelele de interpretare deja existente.

Aproape toate instituțiile din domeniul instruirii adulților oferă cursuri de utilizare a computerului, la diferite niveluri, pentru diferite domenii și scopuri. Se pare că utilizarea didactică a CD-ROM-ului și Internetului în alte domenii, de exemplu cursurile de limbi străine, nu este încă atît de frecventă. Combinarea seminarului cu *Tele teaching*, *Tele tutoring*, *Chat groups* etc. este încă o excepție.

Peter Faulstich și Christine Zeuner ajung la următoarea concluzie: „Folosirea mediilor informaționale în instruirea adulților și în perfecționarea profesională se află încă mult în urma așteptărilor și prognozelor pieței. Proiectele pilot încurajate oficial nu au pătruns în sfera de activitate generală. Ofertele multimediale în domeniul instruirii nu sînt încă suficient implementate" (Faulstich/Zeuner, 1999, p. 150). Computerele sînt folosite cel mai frecevnt pentru aflarea datelor și cunoștințelor de specialitate. Dar cu cît oferta de cunoștințe este mai mare, cu atît mai greu putem să le separăm pe cele importante de cele inutile, să înțelegem metodele creării cunoștințelor, să realizăm conexiunile necesare, să formulăm întrebări relevante, să ne dăm seama de limitele cunoașterii etc. Aceste competențe

metacognitive necesită forme de învățare complementare și comunicative.

Programele virtuale nu sprijină neapărat învățarea autodirijată. Ele vin în întîmpinarea principiului „suveranității timpului", dar posibilitățile de alegere sînt în general reduse, iar *software*-ul este structurat preponderent behavioristic și pe specialități. Învățarea cu ajutorul PC-ului constituie deocamdată numai o atitudine receptivă și reactivă în procesul instruirii. „În prezent se impune să dezvoltăm concepte trainice în acest domeniu. Promisiunile făcute de producători nu s-au împlinit în parte și au provocat mai degrabă dezamăgire. Cauza o constituie de regulă o didactică naivă care poate să ducă la disfuncționalități ale procesului de instruire-însușire" (Faulstich/Zeuner, 1999, p. 154).

Campusul meu: Lumea în studiu-Online

„Christoph Schülke a început studiul cu mucoasa bucală și a continuat apoi cu esofagul, intestinele – în fiecare săptămînă a urmat în programul de studiu un alt țesut. În papuci de casă și îmbrăcat doar cu halatul de baie, Schülke stă la masa de scris și cercetează la microscop epiderma preparată și celulele cartilagiilor. Schülke este mereu singur – și totuși nu: pe ecranul computerului i se adresează docentul lui în studiul medicinii, conectat direct la laboratorul de anatomie al Universității din Münster. Dacă apar probleme și neclarități, Schülke poate să-i trimită tutorelui său un e-mail. «Dactilografiatul acesta este destul de obositor», își amintește el. «Mi-ar plăcea mai mult să-i pun direct întrebările».

Christoph Schülke a participat la proiectul pilot «Studierea *online* a țesuturilor», inițiat de Universitatea din Münster. Toți participanții au primit preparate, un microscop și legături suprarapide pentru a putea lucra singuri acasă. Acest proiect nu este un caz izolat, aproape toate institutele de învățămînt superior din Germania au asemenea oferte multi-media. Universitatea din Rostock, de exemplu, a realizat prima rețea

Internet-telefon din Europa: studenții pot merge în parc cu laptopul și să intre pe Internet fără cablu-modem, computerele lor funcționînd ca niște telefoane mobile. La universitatea catolică din Eichstätt, docenții din domeniul informaticii economice îi informează prin e-mail pe studenții lor în legătură cu notele obținute, iar dacă se reprogramează o prelegere, studenții sînt anunțați printr-un scurt anunț pe *handy-display*-ul lor. Cele mai multe forme de studiu *online* le oferă Universitatea din Hagen. Aici pot participa pe Internet, începînd cu semestrul de iarnă 1999/2000, informaticieni în studiul economiei pînă la absolvire. Pînă acum s-au înscris mai mult de 1.000 de studenți. Începînd cu toamna următoare se prevede ca specialitatea privind tehnica de informare și comunicare să se studieze *online*. Profesorul Horst Wupper relatează că în studiul *online* apelează la „dulciuri și bici" pentru a menține mereu treaz interesul studenților. Specialitatea tehnica informației nu mai este împărțită pe semestre, ci pe secvențe. «Noi constituim mici unități intensive de studiu și îi examinăm pe studenții noștri cît mai des și mai temeinic», mărturisește Wupper.

Cine dorește să studieze *online*, are nevoie de un PC cu CD-ROM și modem, iar în plus eventual cartele sound și grafică. Cine vrea să se vadă pe Chat, își instalează un *web* și un microfon. Telecomul a stabilit în acest sens un tarif special: circa 35 DM lunar. Se mai adaugă apoi 250 DM pentru materiale de studiu, căci la materiale tipărite nu putem renunța definitiv. La centrul de logistică materialele ocupă deja rafturile bibliotecii înalte de 10 m și lungi de 70 m" (Stern, 26/2000, p. 96).

4.7. Adulții învață altfel decît în trecut?

La această întrebare nu se poate da un răspuns mulțumitor. Ministrul federal consemnează în domeniul instruirii alternative, pentru perioada 1994-1997, o creștere substanțială a participării instituționalizate la seminar, dar în egală măsură și la activitățile

autoorganizate: „Dacă analizăm cele mai recente cifre din raportul ministerului, putem constata între 1994 și 1997 un adevărat «boom» al autoînvățării. Numărul oamenilor din activitatea productivă, care consideră că autoinstruirea prin observare și experimentare este o activitate de învățare, a crescut de la 23% la 50%. O creștere asemănătoare se poate consemna și în ceea ce privește «citirea cărților de specialitate și a revistelor» (de la 33% la 52%). Numărul adulților care învață singuri cu ajutorul computerului aproape s-a dublat (de la 11% la 24%)" (Gnahs, 2000, p. 2).

Rămîne totuși de văzut dacă activitatea de învățare s-a schimbat într-adevăr în aceeași măsură. Avem aici de-a face, mai degrabă, cu o adaptare a atitudinii la spiritul vremii.

Institutul pentru planificarea dezvoltării și cercetare structurală, precum și Cercetarea Socială Infratest Burke, au fost mobilizate să realizeze un studiu-pilot cu privire la învățarea autodirijată pentru a cerceta mai în detaliu instruirea extrainstituțională.

Dr. Dieter Gnahs de la Institutul pentru Planificarea Dezvoltării și Cercetare Structurală, Hanovra, 5 octombrie 2000

Sistemul perfecționării ulterioare în domeniul instruirii

În toate discuțiile purtate, o temă importantă a constituit-o învățarea alternativă. Creșterea impresionantă pe care a cunoscut-o instruirea autodirijată în perioada 1997-1999 are mai multe cauze. Probabil a crescut însemnătatea acordată învățării, date fiind și noile medii. Dar se poate înregistra și o schimbare de optică în înțelegerea demersului instruirii, în sensul că activități considerate pînă acum ca nefăcînd parte din sfera instruirii sînt înglobate în prezent în acest sistem. Rezultatele se pot schimba și datorită atenției deosebite acordate activității, sau instrumentelor mult mai diferențiate aplicate în cercetare.

O notă critică a situației din trecut s-a referit la faptul că participarea la învățarea alternativă a fost evaluată numai în formele ei organizate. Acum s-a încercat găsirea unei soluții prin care învățarea autodirijată și integrată în producție să fie mai bine

înțeleasă și prezentată. Un studiu calitativ, inițiat la comanda ministerului federal, urmează să ofere prilejul exprimării părerilor și întrebărilor care vor fi incluse în raportul prevăzut pentru anul 2000.

Cele 20 de interviuri demonstrează că învățarea constituie un sistem foarte ramificat, cuprinzînd numeroase activități – de exemplu vizionarea programelor TV, cititul, discuțiile etc. Rezultatele stabilite de A. Tough, în studiul său mai vechi, s-au confirmat în mare măsură. Motivele și modalitățile de învățare sînt pe cît de individuale pe atît de diversificate.

În studiul întocmit de noi, am putut observa cu surprindere că noile mass media nu joacă un rol atît de mare. De fapt, se învață mult și numeroase lucruri noi de către toți oamenii, indiferent de vîrstă. Întîmplările din viața fiecăruia, evenimentele deosebit de critice devin motive de a învăța, sînt deci înzestrate cu „încărcătură cognoscibilă". Refuzul de a învăța se întîlnește mai rar decît am presupus. Chiar și învățarea în școală este privită relativ pozitiv.

Formele preferate de învățare sînt cele convenționale, de exemplu citirea cărților, dar și vizionarea programelor TV, ziarele, discuțiile și cursurile. Internetul este utilizat mult mai puțin. Se întîlnesc mai ales combinații între învățarea organizată și cea informală.

Așa-numitele forme noi de învățare sînt de fapt, în multe privințe, tot forme vechi. Evidentă este continuitatea în ceea ce privește organizarea tradițională în acest domeniu. Apar, bineînțeles, și „pionierii" care experimentează ceva cu totul nou, atrag asupra lor întreaga atenție și sînt considerați drept reprezentanții unui *treand* (curent) de ultimă oră.

Chiar și Internetul nu aduce cu sine o calitate cu totul inedită în privința învățării, nefiind altceva decît un lexicon electronic. Totuși mi se pare a fi indicat să utilizăm în continuare termeni ca „noua cultură în instruire" și „învățarea autodirijată" etc., pentru că ele întruchipează noua direcție în domeniul pe care îl discutăm.

O altă sursă de informare pentru schimbările ce au loc în activitatea de învățare o constituie sondajele organizate în diverse întreprinderi, de exemplu cel inițiat în anul 1998 de Institutul pentru Economia Germană. „Aproape 43% din întreprinderile intervievate se așteaptă pe viitor la o creștere a importanței învățării autodirijate. Tendința aceasta are loc în paralel cu mutarea activității de perfecționare profesională din sala de seminar la locul de muncă, un aspect generat de noile procese de organizare a muncii care accentuează tot mai mult potențialul de autodirijare al angajaților" (Gnahs, 2000, p. 2).

Referitor la competențele necesare instruirii, se pot formula următoarele teze:

– Potențialul de învățare în lumea modernă a crescut considerabil. Mass media, călătoriile, apropierile multiculturale, întrepătrunderea legăturilor internaționale oferă zilnic noi prilejuri de instruire. Viața cotidiană pune accent tot mai mult pe noțiunea „a cunoaște". Să ne gîndim numai la tehnica menajului, la prospectele de folosire a aparaturii, la noile medicamente, la dezvoltarea industriei automobilului etc.

– Nivelul de pregătire școlară a crescut continuu. Chiar și durata de „școlarizare" la orice nivel s-a extins tot mai mult. Tot mai mulți oameni „frecventează" școala un timp tot mai îndelungat, indiferent de gradul și forma studiului.

– Piața produselor necesare învățării s-a diversificat. Mai ales în centrele aglomerate, se poate consemna deja un surplus de ofertă în numeroase domenii: sănătate, instruire culturală și muzicală, prelucrare electronică a datelor etc. (rareori ajungîndu-se la o ofertă inferioară cererii). Totodată, ofertele au devenit mult mai atractive și diverse.

– Tot mai mulți oameni, mai ales femei, se angajează în diverse inițiative civice, grupe de întrajutorare, întîlniri ale seniorilor, grupe multiculturale, inițiative ale părinților etc. Cu această ocazie se realizează un „mediu mixt" foarte propice învățării intensive.

– Încrederea în instanțele ce reprezintă autoritatea a scăzut considerabil. Politicienii, experții într-un domeniu, jurnaliștii sînt priviți cu ochi tot mai critici și cu scepticism. Chiar și cei ce se

instruiesc în permanență sînt puși tot mai frecvent să demonstreze nivelul lor de cunoștințe. Atitudinea față de cuceririle științifice și de noile terminologii este mai degrabă una critică, chiar și la seminariile organizate pentru adulți (vezi Nolda, 1996, p. 348 sq.).

– Se impune tot mai mult o „teorie constructivistă în viața cotidiană", deci un scepticism față de adevărurile dogmatice, o relativizare a construcțiilor reale, o acceptare a perspectivelor multiple, o accentuare crescîndă a dependenței noastre față de principiul observării etc.

– Mass media influențează nu numai comportamentul nostru în timpul liber sau obiceiurile noastre, ci și stilul de a raționa și de a percepe realitatea, concepția despre lumea și mentalitatea noastră.

– Tot mai multe teme, considerate pînă acum tabu, își pierd caracterul intim, fiind mediatizate tot mai frecvent. În programele TV se pot urmări zilnic în medie 13 *talkshow*-uri cărora nu le scapă aproape nici un aspect legat de comportamentul uman.

– Este adevărat faptul că se produc și se vînd tot mai multe cărți, iar în ceea ce privește cărțile literare se constată că tot mai puține sînt citite în întregime. Se pare că și capacitatea utilizării scrierii și a textelor a stagnat într-o oarecare măsură, astfel încît numărul analfabeților funcționali a crescut în utlimul timp.

– Adulții sînt tot mai puțin dispuși să învețe ce li se spune. Ei înșiși decid ce vor să învețe. Exigențele și finalitățile din domeniul învățării trebuie să fie realizabile pentru a fi acceptate.

– Pentru rezolvarea sarcinilor profesionale și cotidine nu este nevoie numai de cunoștințe științifice, ci și de așa-numitele competențe „minore", de exemplu „o minte sănătoasă", „fler", intuiție, cunoaștere implicită bazată pe experiență, calm și răbdare, inteligență emoțională etc.

– La tînăra generație se constată tot mai mult creșterea empatiei și sensibilității în relațiile interumane. Cunoașterea psihologică a vieții cotidiene s-a răspîndit tot mai mult.

– Răbdarea și perseverența se pare că au scăzut. În sprijinul acestei afirmații vine constatarea că seminariile de lungă durată sînt tot mai puțin căutate de către adulți.

Învățarea autodirijată implică următoarele:

– să știi unde poți afla anumite cunoștințe;

– să știi ce cunoștințe îți trebuie pentru rezolvarea unor probleme;

– să poți distinge ce este important de ceea ce este mai puțin important;

– să poți distinge diferitele forme ale cunoașterii (empirică, teoretică, cea bazată pe experiență, pe revelație etc.);

– să știi cum s-a născut o anumită cunoaștere;

– să realizezi conexiunile necesare și să ții seama de diferențe;

– să poți recunoaște limitele cognoscibilului.

4.8. Chestionarul DELPHI: viitorul învățării

Societățile Prognos AG Basel și Infratest Burke-München au realizat la comanda Ministrului Federal pentru Instrucție, între 1996 și 1998, un sondaj în rîndul experților pe tema viitorului societății bazată pe cunoaștere și al științelor în general („Cunoașterea – Delphi"), precum și referitor la perspectivele sistemului de instruire și ale conceptului de instruire („Instruirea – Delphi"). Rezultatele au fost communicate, în 1998, în trei rapoarte finale. Au fost chestionați în acest scop circa 1.000 de experți.

Printre domeniile ce vor cunoaște o deosebită dinamică, majoritatea experților au enumerat:

– tehnica informațiilor și mass media;

– noile tehnologii;

– medicina umană;

– mediul înconjurător, tehnica protejării sale;

– economia și lumea globală a muncii;

– schimbarea socială și managementul cunoașterii.

În sfera acestor domenii, o însemnătate tot mai mare revine noilor categorii ale cunoașterii:

– „Cunoașterea efectelor" devine tot mai necesară, dacă noile cunoștințe afectează în mod neprevăzut alte domenii, impunîndu-se o

preocupare serioasă în acest sens. Evaluarea urmărilor este tot mai importantă nu numai în domeniul tehnicii, ci şi în elaborarea legilor, în luarea unor măsuri politice, în sfera dezvoltării economice etc.

– Noile problematici tot mai complexe – precum zonarea, globalizarea sau chestiunea ecologică – reclamă cunoştinţe din diverse domenii (...)

– Odată cu volumul cunoştinţelor, creşte şi nevoia de stăpînire a cantităţii de informaţii şi cunoştinţe (Delphi – Raportul final, 1998, p. 31)

Tendinţa spre o societate bazată pe cunoaştere şi ştiinţă impune o revizuire generală în acest domeniu. „O societate care trăieşte numai prin cunoaştere trebuie să le asigure cetăţenilor condiţiile necesare stăpînirii fluxului de informaţii şi cunoştinţe. Aceasta presupune o «mînuire» abilă a informaţiilor şi un management adecvat" (idem, p. 41).

În viitor, omul „studios" nu va fi acela care „înmagazinează" un volum cît mai mare de cunoştinţe, ci individul care îşi însuşeşte cunoştinţe relevante *just in time* (la momentul potrivit) şi care ştie să deosebească cunoştinţele importante de cele mai puţin importante.

În sondajul „Cunoaşterea-Delphi" sînt apreciate acele competenţe ce îl ajută pe om în autodirijarea învăţării.

Experţi consideră ca fiind probabile următoarele prognoze:

– „O însemnătate prioritară revine, în sistemul de instruire, formării competenţelor necesare însuşirii şi descifrării noilor cunoştinţe. (1, 6)

– Ştiinţa rezolvării problemelor va fi considerată mai importantă în viitor decît volumul de cunoştinţe în domeniul specialităţii. (1, 5)

– Disponibilitatea aproape universală a oricăror cunoştinţe, ca urmare a mediatizărilor, duce la o diversificare fără precedent a locurilor de învăţare. (1, 3)

– Instruirea are loc prin alternarea învăţării formale cu cea informal-situativă. (1, 3)

– Autoresponsabilizarea individului capătă o dimensiune din ce în ce mai importantă în cadrul sistemului de instruire. (1, 3)

– Principiul învățării permanente s-a impus pe toate nivelurile calificării. (1, 3)" (Raportul final, 1998, p. 13 sq.)

De asemenea, pe viitor se prevede constituirea unui nou rol al instructorilor, și anume acela de moderatori ai grupelor de participanți la o formă de învățare.

Rămîne, totuși, discutabilă prognoza care afirmă că „învățarea multidisciplinară înlocuiește în mare măsură învățarea pentru specializarea strictă".

În întregul sistem de instruire, experții înregistrează o „nevoie considerabilă de schimbare". În învățămîntul superior și în cel preuniversitar se bănuiește, totuși, că mai persistă încă „forțe tradiționale" care blochează aceste schimbări.

Deschiderea instituțiilor de instruire spre noi lumi și orizonturi este considerată ca fiind noua strategie în procesul regenerării.

„Fenomenul deschiderii instituțiilor din domeniul instruirii pentru alte lumi și diversificarea locurilor de învățare sînt considerate principalele caracteristici ale învățării pe viitor" (idem, p. 37). Se prevăd astfel „o întrepătrundere, contopire și intercondiționare ale activităților de producție și învățare".

Pe viitor să ne așteptăm, de asemenea, la o virtualizare crescîndă a întregului sistem de instruire. „Experții" prognostichează o creștere în domeniul simulărilor și al ofertelor instructive virtuale" (idem, p. 47).

Profilele și certitudinile tradiționale sînt puse sub semnul întrebării:

„Se respectă tot mai mult individualitatea participantului la procesul instruirii, exprimată prin alegerea celor mai propice moduri de organizare a procesului de învățare. Elementele autoorganizării se impun și în viața de zi cu zi, determinînd o evaluare superioară a propiei inițiative și a autodirijării în învățare (...). Relația convențională de bază (instructor-instruit) este înlocuită și completată în mod crescînd de noile rețele ale acestui proces (...). *Learning Communities* (comunitățile de învățare), cu noile posibilități oferite de Internet, permite acum schimbul masiv de informații și experiență" (idem, p. 54).

În ceea ce priveşte competenţele, se valorizează tot mai mult acele care asigură „tehnica şi metodica" învăţării. Competenţele asigurate prin mass media, cele interculturale precum şi competenţele psiho-sociale devin, de asemenea, din ce în ce mai importante.

Pe viitor, instructorii vor trebui să dovedească în special competenţe în domeniul consilierii. „Învăţarea autoresponsabilă şi autodirijată poate întări încrederea în autoeficienţă, dar ar trebui să fie combinată cu sfătuirea pedagogică, revenindu-i astfel funcţia de «asimilare şi captare»" (idem, p. 66).

„Rolul instructorilor tinde spre cel de consilieri (...) Ei se transformă în moderatori ai învăţării în grup (...). Învăţarea prin proiecte axate pe probleme concrete cîştigă tot mai mult teren (...). O sarcină a moderatorilor constă în încurajarea fenomenului de *mentoring* (consiliere) în interiorul grupului sau prin atragerea unor mentori din afară" (idem, p. 75).

Rezumînd cercetarea pe care am expus-o mai sus, se poate afirma: „În cadrul societăţii bazate pe cunoaştere, învăţării îi revine o însemnătate crescîndă. Însuşirea conţinuturilor clar definite pierde în importanţă. Tot mai relevante devin procesele individuale şi flexibile de învăţare, în care se pune accent mai ales pe însuşirea cunoştinţelor aflate în permanentă schimbare, pe experimentare directă, pe îmbogăţire şi verificare. Ne aşteptăm la o dinamizare a învăţării care circumscrie diferitele etape ale vieţii şi întreaga experienţă a omului" (idem, p. 72).

BCU IAŞI / CENTRUL UNIVERSITAR

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

5. CONSILIEREA PENTRU ÎNVĂȚARE

5.1. Autodirijarea învățării și dificultățile sale

Teză: *"Instruirea" nu are drept sarcină principală transmiterea de cunoștințe, ci sprijinirea celor care învață în realizarea unor construcții, respectiv rețele de cunoștințe*

Gîndirea și învățarea constituie procese ale sistemului nostru nervos operațional închise și structural determinate. Din punct de vedere pedagogic, „determinat structural" semnifică faptul că propriile structuri cognitive configurează cadrul posibilităților noastre de învățare și înțelegere. Altfel spus, auzim doar ceea ce putem auzi, vedem doar ceea ce putem vedea și înțelegem ceva doar în orizontul nostru simbolic (raționalitatea occidentală este, de pildă, total diferită de modul de raportare cognitivă a unui călugăr budhist).

Procesul de învățare este un act de reflectare doar într-o primă instanță. Prin urmare, învățarea nu constă în redarea fidelă a realității exterioare, ci reprezintă o selecție, o interpretare, o integrare de semnale (*input*-uri) pe baza cunoștințelor și motivațiilor deja existente, iar scopul rezidă în realizarea unor acțiuni eficiente. Învățarea presupune o complexă combinare și activare a rețelelor neuronale. De exemplu, cînd auzim sunînd telefonul, începem să formulăm imediat o serie de ipoteze cu privire respectivul apel telefonic (cine este la celălalt capăt al firului, ce intenționează prin apelarea noastră, dacă este bine să răspundem, ce răspunsuri vom da etc.). După Luc Ciompi (1997), este activat în cel mai scurt timp un întreg program „de gîndire, de sentimente și de atitudine". Așadar, prelucrarea semnalului declanșator (sunetul telefonului) constituie doar o secvență a activității neuronale.

Individul uman nu este doar un simplu sistem de recepție și comandă, ci deține o capacitate decizională prin care se constituie răspunsuri specifice la solicitările (semnalele) din mediu. În acest sens, învățarea este și un proces autocreativ, ce nu poate fi complet determinat din exterior (învățarea impusă, de exemplu), chiar dacă, de cele mai multe ori, învățarea se desfășoară într-un mediu specific, concomitent cu alte procese. Evident, datorită acestor interacțiuni complexe între individ și mediu, putem vorbi atît despre o responsabilitate individuală cît și despre una socială în ceea ce privește calitatea procesului de instruire.

De asemenea, aceste constatări sînt valabile și pentru transmiterea de cunoștințe, care este și ea determinată structural. „Trasmițătorul" (emitentul) este plasat într-un sistem cognitiv specific, cu o anumită experiență și capacitate perceptivă. Informațiile nu sînt pur și simplu „transportate" dintr-un loc în altul, de la emitent la receptor – ca în cazul sistemelor electronice. În cadrul proceselor de comunicare umană, există o serie de factori determinanți care acționează la cele trei nivele ale sistemului: emitent, receptor și mediu. Prin urmare, a devenit evident faptul că nu este suficient ca emitentul (cel care transmite informația) să fie o vastă sursă de cunoștințe. De aceea asistăm la creșterea interesului față de eficientizarea modalităților de „asistare" a procesului de învățare, conferindu-se o importanță majoră fenomenelor de „acompaniere" și *feed-back* care se manifestă în complexul proces de instruire. Transmiterea de cunoștințe devine astfel un *support-system* – „sistem de sprijin" (Peter Faulstich), vorbindu-se de o „didactică a înlesnirii" (*facilitator, coaching* etc. – Rolf Arnold, 1993). În această perspectivă, consilierea reprezintă conceptul complementar al învățării autodirijate, iar acțiunea de consiliere presupune, în primul rînd, acțiunea de observație.

Observația reprezintă un concept esențial pentru paradigma sistemic-constructivistă, care afirmă că lumea noastră (individuală și socială) este determinată de acest proces al observației. Sau, altfel spus, limitele lumii noastre sînt limitele observației noastre (*ceva există doar dacă este perceput*). Observația se constituie pe baza percepțiilor senzoriale și prin procesul de diferențiere. A recunoaște

înseamnă a distinge, a face o deosebire. Utilizarea diferitelor coduri de recunoaştere reduce complexitatea raportării gîndirii umane atît la lumea interioară cît şi la cea exterioară. Totodată, aceste coduri – dacă sînt asumate într-un mod asemănator în cadrul unei comunităţi – fac posibilă comunicarea şi înţelegerea umană.

Cum subliniam mai sus, în ceea ce priveşte procesul didactic, observaţia este direct legată de acţiunea de consiliere pe care o realizează pedagogul. Însă prin „consiliere" nu ne referim la discuţiile purtate separat, ci la atenţia mereu trează şi „însoţitoare" a conducătorului de seminar în toate situaţiile „normale" (Mader, 1997, p. 63). Astfel, pedagogul trebuie să observe în permanenţă nivelul de însuşirea al cunoştinţelor, modul de „construcţie a realităţii", corectitudinea interpretărilor etc. Dar, pe lîngă statutul de observator permanent al participanţilor la instruire, pedagogul trebuie totodată să-şi analizeze propriile observaţii şi să decidă care dintre ele au o relevanţă deosebită pentru desfăşurarea procesului de învăţare. Desigur, această activitate de consiliere necesită un efort uriaş din partea pedagogului, fiind adesea mult mai dificilă decît însăşi transmiterea cunoştinţelor.

Consilierea are la bază diagnoza învăţării, adică observarea modului în care participanţii percep realitatea şi îşi alcătuiesc sistemul de cunoştinţe. În acest sens, Kersten Reich (1996, p. 70 sq.) distinge trei modalităţi de „construire" în cadrul procesului de învăţare:

a) *Învăţarea ca o construire pozitivă a realităţii.* Realitatea concretă nu este percepută în mod obiectiv şi nemijlocit, deoarece subiectul deţine anumite constructe ideatice formate în cadrul propriei experienţe de viaţă, dar care sînt, de asemenea, capabile de consens cu alte constructe exterioare. A învăţa înseamnă, aşadar, să devii conştient de caracterul relativ al realităţii, să cunoşti modul de percepţie al celorlalţi şi să accepţi diversitatea (opoziţia) interpretărilor.

b) *Învăţarea ca deconstrucţie.* Propriul nostru mod de percepţie, diferenţierile şi interpertările (codurile) pe care le ni le-am asumat îşi pierd uneori viabilitatea, atît în privinţa

vieții cotidiene cît și a activităților noastre intelectuale. În asemenea situații se impune o reflecție asupra deconstruirii, respectiv „demolării": mai este oare adecvată viziunea noastră despre lume la epoca în care trăim și în ce măsură trebuie să acceptăm corectarea perspectivelor noastre de percepție (istoria ne-a demonstrat că însăși adevărurile științei au trebuit deconstruite). Bineînțeles că, deseori, aceste schimbări (deconstrucții) privesc în mod direct anumite structuri identitare, și de aceea – datorită unui instinct de conservare – apar în mod inevitabil acele fenomene de rezistență la schimbare.

c) *Învățarea ca reconstrucție.* Este adevărat faptul că noi sîntem constructorii realității noastre, dar aceasta nu înseamnă că trebuie să inventăm din nou fiecare formulă chimică, lege fizică sau fiecare gramatică a unei limbi. Asumarea conținuturilor informaționale de specialitate reprezintă o etapă absolut necesară în cadrul procesului de învățare. De aceea, nu trebuie uitată „cerința obiectului", deoarece – afirmă E. Terhart – „percepția umană și cunoașterea se află fundamental într-o eternă și dublă determinare, din partea obiectului și a subiectului, din partea exigențelor obiectului și a perspectivei observării" (Terhart, 1999, p. 641).

În procesul învățării, oamenii reconstruiesc cunoștințele de specialitate printr-o nouă selecție, simplificare și corectare la sistemele de cunoștințe deja existente. Așadar, cunoștințele noi sînt asimilate, integrate, revizuite și adaptate. Participanții la procesul de învățare, chiar și consilierii, devin în acest fel „avocații obiectului supus cunoașterii", fiind uneori nevoiți să ia măsuri contrare, să corecteze sau să atenționeze în legătura cu profunzimea problemei și nivelul de cerințe formulat de obiectul în cauză.

Consilierii observă procesele de construire, reconstruire și transformare fundamentală, atrag atenția asupra perspectivelor omise și asupra exigenței „obiectului".

Edmund Kösel a propus drept procedeu de diagnosticare a învățării analiza structurii personalității. Aceasta din urmă se exprimă prin căile și atitudinile adoptate în procesul învățării. În acest sens, E. Kösel distinge două tipuri de structuri: adaptive și aversive. Primele stau la baza atitudinilor pline de interes, sinceritate și optimism, în timp ce structurile aversive sînt marcate de reacții de evitare, refuz și rezistență la învățare (Kösel, 1993).

La începutul seminarului recomandăm discutarea acestor structuri legate de personalitatea fiecăruia. În acest scop, putem apela la diverse metode (metaplanurile, interviurile între parteneri, discuțiile în grup care să vizeze dorințele, temerile, structurile cognitive etc.).

Michael Wehner (șeful Școlii reale (de 10 clase – n.tr.) din cadrul Universității Populare Hanovra, 16 octombrie 2000

Problemele legate de absolvirea Școlii reale

Cursurile se țin pentru tinerii și adulții (media de vîrstă este de 20 de ani) care au absolvit școala principală (8 clase – n.tr.), dar nu au obținut încă vreo calificare profesională. Majoritatea cursanților au în urma lor o „carieră școlară" negativă (abandon școlar, repetență – unii dintre ei au repetat chiar de mai multe ori același an de studiu). Aceste experiențe școlare negative constituie o reală problemă și în privința frecventării cursurilor organizate de Universitatea populară. Chiar de la prima întîlnire, reiese faptul că mulți dintre acești tineri nu au frecventat regulat școala în timpul claselor a VIII-a și a IX-a, și prin urmare nu au avut cum să se achite de obligațiile lor de bază.

Se remarcă în mod clar faptul că acești tineri sînt lipsiți aproape total de un orizont de așteptare, de un plan de viitor, de o perspectivă optimistă, și de aceea au o slabă motivație pentru demersul de instruire. La prima discuție cu ei, în care încerc să adun informații referitoare la biografia școlară a fiecăruia, toți își exprimă hotărîrea de a absolvi Școala reală. Concluzia la care au ajuns este mereu aceeași, iar motivele care explică eșecul lor

școlar sînt: dificultățile întîmpinate încă în treapta de orientare școlară, schimbarea frecventă a unităților școlare, nepromovarea unor clase, frecventarea neregulată a cursurilor etc. Adesea se constată lipsa unor cunoștințe și deprinderi de bază, elementare (vorbirea, scrierea în limba maternă, precum și calculul aritmetic de bază), ce reprezintă condiții indispensabile pentru calificarea într-o profesie. Totodată, pe lîngă aceste competențe de ordin elementar, lipsesc și competențele sociale și personale, astfel încît procesul de calificare sfîrșește chiar în perioada de probă.

După cum am mai afirmat, s-a putut constata la majoritatea tinerilor doar o vagă speranță într-un viitor mai bun. De aceea caut, chiar de la primele discuții cu ei, să configurez o motivație incipientă care să și-o asume. De la bun început le atrag atenția asupra alegerii pe care au făcut-o: „Gîndiți-vă bine dacă această cale este cea corectă pentru voi!". La mulți dintre ei este deja instalată o stare de apatie și indiferență față de instruire. Un curs de aproape doi ani li se pare un drum extrem de lung. Adesea le lipsește și o apreciere realistă a propriilor posibilități și limite. Fără îndoială, participanții noștri au devenit, în cei 10-12 ani, niște „experți" în probleme școlare, construind adevarate strategii de supraviețuire. Situația este, însă, una contrară. Ei nu sînt deloc „experți", nici măcar „amatori" în ceea ce privește competențele necesare unei instruiri eficiente. Amintesc și faptul că, pentru acești tineri, lipsesc aproape cu desăvîrșire condițiile necesare unei învățări autodirijate (doar 20% dintre ei posedă un computer pe care îl folosesc însă doar pentru jocuri, neavînd alte cunoștințe de utilizare a acestui instrument).

În prima etapă (primele opt săptămîni), sarcina centrală o constituie asumarea unor tehnici de învățare și de acțiune. Se vizează, în primul rînd, realizarea unei disponibilități pentru schimbarea de atitudine, deoarece există acel „reflex școlar" care face ca și cei mai „bine intenționați" să recadă în rolurile experimentate ani de-a rîndul. Prin urmare, căutăm să reflectăm împreună la aspectele negative care le-a marcat viața pînă în acel moment, dar nu se observă nici o dorință reală de schimbare a

atitudinii. Pe toți îi preocupă doar dilema: „de ce nu pot să fac ceea ce de fapt doresc?". Iar, de obicei, principalii vinovați de eșecul lor sînt considerați a fi profesorii, și nimeni nu se gîndește la propriile greșeli. De aceea, activitatea de consiliere în cazul acestor tineri este extrem de dificilă, presupunînd un imens efort de comunicare și înțelegere între profesor și cursant.

De-a lungul întregii perioade de instruire, o problemă aproape permanentă o reprezintă frecventarea neregulată a cursurilor, chiar dacă în unele cazuri intervine și asistența social-pedagogică. De asemenea, se manifestă o acută lipsă de responsabilitate din partea tinerilor, fiind ignorate cele mai simple și elementare reguli. În acest sens, nu dețin nici cele mai elementare competențe de organizare a vieții, nefiind capabili – de exemplu – să-și întocmească un program zilnic.

În total, la cele 13 cursuri, s-au înscris în jur de 220 de tineri. În principiu, ei decid singuri la care dintre cursuri să se înscrie. De asemenea, se încheie un contract individual cu fiecare tînăr în parte, stipulîndu-se condițiile de instruire dar și eventualele sancțiuni (exmatricularea, de exemplu). Însă, după un timp oarecare, mulți cursanți demonstrează că pur și simplu nu sînt în stare să respecte angajamentele luate prin semnarea acestui contract.

Probleme sociale îi afectează în mod negativ pe majoritatea dintre cursanți, 50% dintre ei fiind beneficiari ai ajutorului social. Dar, datorită lipsei unei simț practic de organizare a vieții, ei nu sînt capabili să-și planifice cheltuielile, acumulînd datorii de nesuportat pentru statutul lor (multe dintre datorii provin din pierderile la jocurile de noroc). Prin urmare, consilierea reprezintă și o „sfătuire a datornicilor". Totodată, apar probleme în ceea ce privește relația acestor tineri cu diferite instituții. Chiar dacă își cunosc principalele drepturi, ei nu știu (și chiar dacă știu, nu respectă) regulile care trebuie respectate pentru a beneficia de anumite drepturi.

Dacă facem o analiză în funcție de sex, constatăm că, în ultimii 10 ani, încep să se diminueze deosebirile între cele două sexe. Dacă în trecut, fetele aveau un simț al răspunderii mult mai

accentuat decît băieții, astăzi această deosebire aproape că nu mai există. Se pare că fetele dovedesc competențe mai speciale doar în organizarea timpului liber (*fight for the right to party*).

Formarea competențelor indispensabile vieții de zi cu zi se desfășoară în paralel cu îndeplinirea planului de instruire, ultimul fiind de fapt condiționat de existența primelor. Noi trebuie să respectăm dispozițiile ministerului privind examinarea finală, aliniindu-ne astfel la directivele valabile pentru toate școlile din Saxonia de Jos, prin urmare nu dispunem de posibilități multiple în privința organizării cursurilor.

În calitate de instructori/profesori, noi avem propriile limite. În perioada calificării noastre pentru profesia actuală existau probleme, obiective și modalități diferite de rezolvare a acestora. În condițiile actuale, profesorul care lucrează cu astfel de tineri trebuie să dovedească trei competențe fundamentale: competențe în domeniul de specialitate, competențe metodice și comtepențe de consiliere. Doar cu ajutorul acestora din urmă se pot realiza condițiile unei învățări eficiente într-un domeniu oarecare.

Să dăm un exemplu concret: *învățarea scrierii*. Cum îi putem determina pe cursanți să descrie întîmplări simple? O colegă a vizitat, împreună cu grupa de clasă, localitatea Regenwaldhaus, cerîndu-le apoi să descrie ceea ce au văzut. Exersarea scrierii fără referință la o experiență concretă nu are succes și se desfășoară după principiul *mini*-max, adică efort minim și rezultate maxime. De aceea schimbăm frecvent locul de desfășurare al orelor de curs. Dar și în această privință am constatat o lipsă de responsabilitate din partea tinerilor. La realizarea unor proiecte mai ample și cu o durată mai mare, nu vom ști niciodată cîți dintre ei vor mai fi prezenți la următoarea oră de curs.

Speram ca printr-o activitate proiectivă să reducem fenomenul renunțării premature, dar din nefericire am avut succes de foarte puține ori. De aceea, prin consilierea individuală sau în grup restrîns încercăm să realizăm un plus de responsabilizare în rîndul tinerilor, chiar dacă s-a constatat, în ultima parte a cursului, o anumită diminuare a perseverenței.

Referitor la randamentul activității noastre didactice, pot afirma că din 60 de tineri înscriși, 25 reușesc să termine cursul, și încă 5 dintre ei abia după ce au repetat anumite cursuri. Numărul celor care nu promovează examenul a crescut în ultimul timp, deoarece majoritatea tinerilor întrerup cursurile chiar înainte de examen, de cele mai multe ori în chiar primul semestru.

Se constată lacune serioase nu doar la matematică, ci și la limba maternă. Cu toate că au absolvit 8 clase, performanțele lor sînt extrem de reduse, fapt demonstrat și de dificultățile dovedite în rezolvarea unor teme simple (cum ar fi redactarea unei scrisori). De fapt, cu greu putem sesiza existența unui sistem minim de cunoștințe și deprinderi care să constituie o bază. Evident că această situație nu este deloc încurajatoare pentru demersul didactic al profesorilor. În ceea ce mă privește, mă îndoiesc că tinerii din grupa mea vor putea avansa prin învățarea autodirijată, pentru că le lipsesc cunoștințele elementare, și totodată tehnicile de bază necesare unei astfel de învățări (de exemplu obținerea și sistematizarea informațiilor, întocmirea unei table de materii, folosirea atlasurilor, dicționarelor, înțelegerea unei teme noi etc.).

Poate că nu am utilizat întreaga gamă de metode de sensibilizare, incitare și motivare prin care să provoc un angajament mai serios și o activitate mai susținută din partea lor. De altfel, doar 10% din numărul tinerilor pot să lucreze cu computerul.

Se pune problema dacă se pot identifica dificultățile reale pe care le întîmpină adulții în procesul de învățare. Dificultatea este o noțiune relativă, dependentă de observație. Dacă conducătorul unui grup constată că participanții nu formulează argumentări logice, acest fapt nu este perceput de către cursanți ca fiind o deficiență de învățare. Dimpotrivă, în perspectiva propriilor sisteme de gîndire, ei consideră că argumentările lor sînt perfect logice, și că doar profe-

sorii nu sînt stare să înțeleagă și să perceapă această corectitudine logică.

Toate carențele constatate în procesul de învățare al tinerilor sînt prezente și în situația adulților: lipsa de concentrare, slaba capacitate de memorare, incapacitatea de a abstractiza etc. Diferite sînt însă cauzele care provoacă aceste „deficiențe". De exemplu, lipsa de concentrare a unui individ se poate datora stresului imens la care este supus în activitatea profesională sau în viața familială.

Uneori, se supraevaluează gravitatea acestor probleme. În cazul capacității de memorare, de exemplu, la unele teme este mult mai importantă înțelegerea conexiunilor decît reținerea tuturor amănuntelor. Un volum prea mare de informații memorate poate deveni o piedică în perspectiva înțelegerii ansamblului, existînd riscul de a „nu mai vedea pădurea din cauza copacilor". Oricum, informațiile de detaliu care sînt într-adevăr importante pentru o persoană nu vor dispărea din memoria acesteia.

Cicero: Nu se învață decît ceea ce este important?

Marcus Tullius Cicero (106-43 î.e.n.) constata faptul că motivația și interesul pentru o temă influențează decisiv succesul învățării și memorării. În eseul său *Cato major – De senectute*, Cicero combate ideea larg răspîndită conform căreia capacitatea de învățare scade odată cu înaintarea în vîrstă.

Una din prejudecățile întîlnite era următoarea: „Puterea de memorare scade, însă acest lucru ar putea fi adevărat dacă memoria nu este exersată în permanență sau dacă ești slab dotat de la natură în privința aceasta. Themistocle îi cunoștea pe toți concetățenii lui, și încă pe nume (...). Eu măcar nu am auzit niciodată că un bătrîn a uitat locul în care a îngropat cu mult timp în urmă o comoară. Oamenii bătrîni știu perfect tot ce îi îngrijorează: termenele de judecată, datornicii și creditorii lor (...). Este nevoie doar de un interes constant, atunci se mențin intacte și forțele spirituale".

Noi toți avem atît puterea de a învăța, cît și anumite deficiențe în acest domeniu. Nimeni nu poate elimina toate lipsurile prin procesul de învățare alternativă. Ar fi bine să reflectăm, de exemplu, dacă merită efortul și timpul dedicat îmbunătățirii abilităților în gîndirea matematică. Cît de mare este neajunsul în viața de zi cu zi pe care îl generează acest deficit? De cîtă motivație ai nevoie ca să te ocupi perseverent de o problemă care, în perioada școlară, a cauzat numai eșecuri? Însă, acei adulți care resimt ca fiind o adevărată provocare demersul de formare a unei calificări, nu ar trebui să renunțe. Pentru cele mai multe cazuri, recomandăm ideea lui Paul Baltes: „La vîrsta maturității ar trebui să optimizăm capacitățile și să compensăm slăbiciunile" (Baltes, 1990, p. 9).

Sylvia Wiesner, profesoară la Universitatea Populară din Hanovra, 18 octombrie 2000

Dificultățile întîmpinate la cursurile de limbă engleză

În cazul adulților se constată următoarea problemă: cu ocazia unor călătorii în străinătate, ei și-au însușit în mod eronat anumit structuri lingvistice (lexicale sau gramaticale). Așadar, în situația lor, trebuie corectate aceste greșeli, iar acest demers poate cunoaște serioase obstacole. Tinerii care învață în mod sistematic gramatica limbii engleze nu întîmpină, de regulă, aceste dificultăți și, în plus, ei au acum posibilitatea să învețe în grup, exersînd și îmbunătățindu-și astfel competențele în acest domeniu.

Eu predau limba engleză unor adulți ce dețin funcții de conducere, și de aceea tematica de studiu cuprinde *business english, tehnical english* și conversația, iar metoda aleasă este *superlearning*. Pentru fiecare temă se realizează mai întîi un așa-zis „roman de instruire", adică o povestire cu mai multe părți, textul fiind citit pe un fond de muzică clasică. Participanții ascultă textul după care îl citesc și ei la rîndul lor. Urmează apoi un exercițiu de relaxare, cînd cursanții trebuie să asculte un set de dialoguri care sînt rostite în sistemul engleză-germană-engleză, ceea ce conduce la o mai bună memorare a conținutului. Lexicul

se activează în dialoguri, cursanții înșiși preluînd rolurile, iar structurile gramaticale se învață eficient prin exerciții. Fiecare unitate durează cca 40 de minute. Losanow, creatorul metodei sugestopedice (*suggestopedia*), consideră că instructorul trebuie să fie concomitent profesor, pedagog și actor. Profesorul posedă competența de specialitate, pedagogul competența socială, iar actorul creează jocurile structurate pe roluri.

La Universitatea populară din Neustadt dispunem de un centru de autoînvățare. El poate fi folosit mai ales pentru realizarea unor exerciții, utilizîndu-se în mod permanent computerele. Însă acestea sînt recomandabile în special pentru diversificarea procesului de învățare, ele nefiind adaptate la condițiile învățării, și de aceea nu se poate renunța la învățămîntul direct. De un real ajutor sînt materialele individualizate pe care conducătorul cursului le-a creat el însuși și care sînt axate pe anumite teme sau aspecte ale instruirii.

La începutul semestrului are loc o consiliere cu participanții, cu scopul stabilirii celor mai adecvate cursuri. Asemenea activități de consiliere sînt necesare mai ales atunci cînd se lucrează cu grupe de începători, la care nivelul de cunoștințe existent este extrem de diferit. Mulți adulți vin la aceste cursuri chiar dacă au învățat limba engleză mai mulți ani la școală. Consilierea încearcă să preîntîmpine fenomenul abandonării ulterioare a cursului.

Adesea se manifestă dificultăți în ceea ce privește puterea de concentrare și perseverența, mai ales cînd se insistă mai mult timp asupra unei singure teme. Totodată, se constată și o anumită incapacitate de organizare a activității, lipsind astfel o dirijare activă a învățării. La aceste aspecte se mai adaugă și faptul că, uneori, cursanții nu posedă acele cunoștințe (abilități) prealabile necesare pentru învățarea unei limbi străine.

O altă problemă rezidă și din faptul că participanții la curs nu-și cunosc propriile lacune și lipsuri în ceea ce privește limba engleză. De exemplu, atunci cînd un text li se pare prea dificil de înțeles. În timpul discuțiilor ulterioare ei consideră că dificultatea se datorează

termenilor străini sau frazelor prea complicate. Însă, de fapt, nu acestea sînt adevăratele cauze ale problemei: termenii străini se pot traduce iar frazele prea lungi se pot descompune. Dificultatea demersului de înţelegere rezultă mai ales din diferenţele care există între modul propriu şi cel străin de gîndire. În acest sens, la seminariile mele am constatat faptul că, pentru mulţi participanţi, textele lui Kiklas Luhmann sînt dificil de înţeles, chiar şi după explicarea termenilor şi a structurii frazelor. Cauza nu constă în limbajul autorului, ci în perspectiva lui de observaţie.

Totodată, intervine şi acea „încremenire în proiect", omul fiind marcat foarte serios de anumite structuri cognitive şi afective de ordin moral, social, cultural, politic etc. prin care el interpretează realitatea.

Învăţarea autodirijată trebuie să depăşească anumite limite. Acceptarea diversităţii perspectivelor, precum şi schimbarea acestora se poate realiza mai ales în contexte sociale, prin confruntarea atît cu cei care au aceleaşi concepţii, cît şi cu semenii care gîndesc altfel. Consilierea permanentă trebuie să sprijine aici învăţarea prin compararea experienţelor şi prin modificarea poziţiei de observare.

Consilierea este considerată o ameninţare?

În anul 2000 am intervievat un număr de 1.200 de cursanţi în legătură cu atitudinea şi interesul lor în privinţa învăţării. Multe întrebări şi itemi le-am preluat pur şi simplu din cercetările întreprinse după 1970, cu scopul de a constata eventualele schimbările survenite în gradul de conştientizare a învăţării. Din setul de întrebări, una din ele s-a referit la consilierea prin intermediul unui docent. Dacă în 1972 doar 38% îşi doreau o asemenea asistenţă, în anul 2000 majoritatea participanţilor şi-au exprimat acordul pentru o astfel de consiliere.

„Îmi dorec o consiliere personală prin intermediul unui docent"

Anul 2000: Răspuns afirmativ: 57,4%		
Vîrsta:	- sub 25 ani	40,0%
	- 25-50 ani	58,7%
	- peste 50 ani	61,3%
Sex:	Masculin	53,1%
	Feminin	58,6%
Nivelul pregătirii școlare:	Absolvent a 8 clase	51,8%
	Absolvent a 10 clase	61,6%
	Absolvent al liceului cu bacalaureat	56,5%

La o primă analiză, constatăm faptul că pentru consiliere pledează mai mulți absolvenți ai liceului decît adulți care au terminat doar gimnaziul. Se pare că cei din a doua categorie percep consilierea ca pe o amenințare. Ei își exprimă involuntar temerea față de noi examinări, testări, crezînd că vor ieși la iveală eventualele lacune datorate pregătirii lor deficitare din timpul școlii.

Acest fapt demonstrează că, de multe ori, interesul pentru consiliere poate fi afectat negativ dacă ofertele sistemul de învățămînt sînt receptate cu o anumită reticență, chiar respingere.

5.2. Consilierea prin metacunoaștere

Teză: *Calitatea învățării autodirijate se îmbunătățește prin metacunoaștere*

Metacunoașterea reprezintă „gîndirea asupra gîndirii", adică „o intervenție conștientă de dirijare și control în domeniul proceselor gîndirii și activității" (Kaiser/Kaiser, 1999, p. 13).

Cea mai cunoscută expresie a metacunoașterii i se atribuie lui Socrate: „Eu știu că nu știu nimic". Constatarea aceasta autocritică nu

exprimă doar o anumită modestie intelectuală, sau faptul că ar trebui să învățăm mereu ceva nou, ci ne indică limitele existențiale ale cunoașterii umane. Nouă ne este accesibilă numai lumea aparențelor, nu și cea a ideilor ce stau la baza lor. Prin metafora peșterii, Platon afirmă de fapt că tot ceea ce percepem nu este altceva decît umbra unei idei absolute, imuabile și veșnice. Actul conștientizării acestor limite ale cunoașterii reprezintă însăși fundamentul autocunoașterii – cunoscînd limitele generale și esențiale ale existenței umane, decurge implicit și cunoașterea propriei structuri existențiale, a propriilor posibilități și limite. Cel care ajunge la un anumit nivel al autocunoașterii poate realiza un echilibru, o corelare între cele două elemente principale ale acțiunii umane: resurse și scopuri (finalități, proiecte). Un astfel de individ va putea să-și optimizeze capacitățile și să-și compenseze deficiențele. În acest sens, înțelepciunea populară are multă dreptate atunci cînd afirmă că autocunoașterea reprezintă primul pas spre o schimbare în bine.

În literatura psiho-cognitivă se disting următoarele dimensiuni: „cunoștințe metacognitive și controlul metacognitiv. Prima dimensiune reprezintă aspectul declarativ, cea de-a doua aspectul executiv al metacunoașterii. Metacunoașterea conține știința referitoare la variabilele persoanei, ale sarcinilor și strategiilor. În sfera cunoașterii intrapersonale este inclus ceea ce știi despre propria ta gîndire și memorie, de exemplu faptul că reții mai bine informațiile scrise sau cele transpuse într-o imagine bine structurată, sau că renunți ușor dacă nu reușești să rezolvi în timp optim o anumită problemă, sau că înveți mai bine pe un fundal de muzică liniștitoare" (Kaiser/Kaiser, 1999, p. 25 sq.).

Metacunoașterea personală include, de asemenea, și reflecția metaemoțională. Emoțiile pot încuraja, dar în același timp pot obstrucționa demersul învățării. Chiar și conținuturile învățării au un suport emoțional: unele teme, concepte și formulări produc anumite satisfacții, deci pot contribui la relaxare și bună dispoziție. În schimb, alte conținuturi inspiră chiar teamă, devin iritante și generează astfel reacții de evitare. Toate aceste emoții nu ar trebui și de fapt nici nu pot fi eliminate prin metacunoaștere. Însă este posibilă „eficienti-

zarea" emoțiilor, prin depistarea acelor emoții „neproductive" – cum ar fi starea de iritare și disconfort pe care o induce un anumit text. În acest sens, se vor căuta soluții pentru a diminua efectele acelei stări emoționale negative, și astfel se poate îmbunătăți demersului învățării.

Așadar, aici nu ne referim doar la motivația pentru învățare, motivație care este și ea marcată emoțional, ci avem în atenție și potențialul emoțional propriu conținuturilor învățării. Luc Ciompi a semnalat faptul că mulți oameni simt nevoia afectivă de claritate, ordine, structurare optimă, în timp ce expunerile neclare, obscure, contradictorii, produc o stare de disconfort atît psihic, intelectual, cît și emoțional (vezi Luc Ciompi, 1997).

Metacunoașterea cu privire la o anumită disciplină de învățămînt presupune capacitatea evaluării dificultății și profunzimii ei, cît și complexității tematice sau eventualelor legături interdisciplinare. Pe baza unei asemenea metacunoașteri, se poate aprecia în ce măsură o anumită disciplină, specializare, ți se potrivește și, de asemenea, care va fi efortul intelectual și emoțional necesar asimilării optime a respectivei specializări. Multe dintre cazurile de abandonare a cursurilor de limbă străină se explică tocmai prin aprecierea greșită a efortului, persverenței și răbdării necesare unui astfel de demers. Iar această autoevaluare a relației resurse-scopuri poate fi influențată, într-un sens sau altul, și de finalitățile urmărite: poți să-ți dorești fie o cunoaștere generală a unui anumit domeniu, fie o aprofundare în vederea unei specializări performante.

În acest caz, îți va fi de ajutor conceptul de „cunoștințe interimare". Sintagma prezintă două dimensiuni semantice:

a) În principiu, cunoașterea este provizorie. Cunoștințele „se învechesc", depind de observație, de faptul timp și de context, și prin urmare ele trebuie revizuite în permanență (vezi Müller, 1996, p. 48).

b) În pregătirea individuală există trepte calitative diferite. În activitatea profesională, dar și în cea extraprofesională, sîntem în permanență nevoiți să demonstrăm nivelul cunoștințelor în conformitate cu exigențele de ultimă oră. Este foarte greu, iar în condițiile super-specializării

aproape imposibil ca cineva să fie expert în mai multe domenii. Adesea se pretinde o pregătire medie, iar în unele situații aceasta este suficientă. Important este, deci, ca omul să fie conștient de caracterul limitat al cunoașterii sale, fiind aproape imposibil să devii expert într-un domeniu foarte vast.

Evaluarea relevanței și importanței unei anumite teme depinde de capacitatea metacognitivă de analiză a unei sarcini. Abundența informațiilor și presiunea socială crescîndă din partea atîtor „teme-problemă" impun adevărat demers de triere, selectare și ierarhizare, demers prin care se poate obține o anumită orientare și stabilitate. Altfel, am risca să ne „împrăștiem" pînă la disoluția totală a identității noastre.

Strategia metacognitivă cuprinde și modurile de învățare. Astfel, ea include cunoștințe privind promovarea informațiilor și prelucrarea lor, mediile audio-vizuale și ofertele în domeniul instruirii. Strategia cuprinde, de asemenea, planificarea învățării pe parcursul întregii vieți. Omul trebuie să conștientizeze în permanență ce anume dorește să învețe, cu ce efort, sub ce formă instituțională și cu ce „parteneri". Ce formă de învățare este, pentru tine, cea mai adecvată: cursurile, CD-ROM-ul, călătoria de studii, lectura cărților, grupele informale? Metacunoașterea vizează deci planificare instruirii profesionale și extraprofesionale.

Controlul metacognitiv atestă rezultatele obținute și progresul realizat în procesul învățării. Autoevaluarea constituie baza pentru pașii următori. Este relativ ușor să constați ce volum de cunoștințe ai reușit să-ți însușești, însă mult mai dificil este să apreciezi formarea și aprofundarea unor capacități cognitive (de exemplu, abstractizarea, gîndirea dialectică). Această evaluare este cu atît mai dificilă cu cît eventualele progrese care s-ar fi realizat la acest nivel rămîn într-o stare latentă, manifestîndu-se abia mai tîrziu în situații noi ce vor reclama utilizarea acestor competențe cognitive. În acest sens, literatura de specialitate vorbește despre efectul *sleeper*. Tot de domeniul autoevaluării ține și atribuirea cauzală diferențiată, distingîndu-se o

atribuire externă și o autoatribuire. În primul caz, sucesele sau eșecurile vor fi puse pe seama unor instanțe externe, în timp ce în doilea caz răspunderea se va orienta către propria persoană. O consecință a acestui control metacognitiv se poate exprima prin posibilitatea corectării gradului de exigență și de dificultate a temei-problemă, adaptîndu-se astfel ritmul învățării la propriile capacități. Prin autocontrol se pot schimba modalitățile de lucru (de exemplu trecerea la activitatea de grup) și se pot însuși noi tehnici de învățare.

Evident, aceste capacități formale nu se pot însuși în afara conținuturilor concrete. Chiar și în cadrul dezbaterii cu privire la calificările importante, se observă un semn al schimbării de perspectivă: „Dacă prin «învățarea învățării» se înțelege însușirea sistematică a unui întreg sistem de strategii generale în domeniul învățării și gîndirii, atunci acest lucru este destul de posibil, însă folosul practic este mai mic decît cel așteptat. (...) Cu cît o regulă, o strategie, o euristică sînt mai generale, cu atît mai mică este contribuția lor la rezolvarea unor teme exigente de învățare și gîndire" (Weinert/ Schrader, 1997, p. 299 sq.). Pentru că „învățarea și gîndirea au o specificitate a conținutului mult mai mare decît se afirmă în doctrina formală a instruirii" (ibidem, p. 303). Prin urmare, nu este deloc eficient să faci exerciții metacognitive la modul general. Mult mai indicat ar fi să însoțești activitatea concretă de învățare cu reflecții și *feed-back*-uri metacognitive. Trebuie avut în vedere următorul fapt: „Capacitatea introspecției, ca sursă pentru experiențele metacognitive, poate fi completată și alimentată, dar nu înlocuită prin îndrumare și antrenare" (ibidem, p. 312).

Sarcina lectorului/conducătorului de seminar, în calitate de expert în domeniul metacunoașterii, este de a observa, a explica și a optimiza procesele reflexive de învățare. În acest sens, pedagogul este pe viitor mai ales un *coach* (antrenor), cu alte cuvinte un observator critic și amabil, un animator, un partener de discuție și, totodată, un îndrumător.

Cum am amintit deja, cunoașterea poate fi definită ca o observare pe baza diferențierilor. O competență pedagogică reprezintă, astfel, o „observare de ordinul II": pedagogul urmărește nu ce anume

observă participanții, ci felul în care observă. În literatura americană de specialitate, această competență este desemnată drept *reading* („citire"). *Coach*-ul „descifrează" pe baza exprimărilor verbale și nonverbale din partea participanților modul în care ei caută și găsesc tema, ce diferențieri pot realiza și ce „pete albe" apar.

Conducătorul seminarului observă de exemplu:

- dacă participanții argumentează prin disjuncții exclusive (ori...ori...);
- dacă ei gîndesc pozitivist (corect sau greșit);
- dacă au o gîndire orientată spre concretizări (cazuistică individuală și nu generalizări);
- dacă transferul teorie-practică se realizează cu greu (aplicarea regulilor în practică);
- dacă participanții gîndesc mecanicist (șirul liniar cauză-efect);
- dacă ei pot generaliza;
- dacă are loc o schimbare de perspectivă (lipsa afirmării unei poziții unilaterale);
- dacă se face distincția între un enunț, o judecată, o opinie și un fapt empiric;
- dacă participanții ascultă cu atenție și interes;
- dacă într-o dezbatere sînt respectate și luate în seamă contraargumentele;
- dacă teoriile complexe nu sînt trivializate prea mult;
- dacă se constată rezistență și refuz din partea participanților;
- dacă noțiunile teoretice sînt asumate și utilizate în limbajul curent;
- dacă participanții reacționează emoțional;
- dacă apar discuții aprinse cu privire la diferite aspecte minore, nesemnificative;
- dacă participanții prezintă interes pentru detalii;
- dacă în discuții și polemici apar deviații ale discursului prin ignorarea „firului roșu conducător".

Observațiile profesorului sînt și ele, bineînțeles, „puncte de vedere", însă competența observării poate fi exersată și îmbunătățită. Astfel, observațiile relevante pentru desfășurarea seminarului ar

trebui să fie tematizate. Acest lucru este valabil și pentru observațiile participanților, făcute la adresa conducătorului de seminar. Toate acestea constituie veritabile puncte de reper pentru demersul de interpretare și analiză. În acest sens, observațiile metacognitive nu ar trebui să fie comunicate ca o critică, ci ca un îndemn la autoreflecție și „lărgire a posibilităților".

Metacunoașterea nu influențează pozitiv doar eficiența învățării, ci și flexibilitatea gîndirii în situația rezolvării unor anumite probleme. Dietrich Dörner definește această flexibilitate intelectuală prin sintagma „inteligență operativă". „Prin inteligență operativă înțelegem tot ceea ce posedă un om în privința cunoașterii propriilor capacități cognitive și practice. (...) Uneori sîntem obligați să facem o analiză mai detaliată, iar alteori este suficientă doar o privire de ansamblu. Cîteodată trebuie să realizăm o imagine globală despre o situație, asemenea unei „gravuri în lemn", iar altădată însă sîntem nevoiți să acordăm o atenție dosebită detaliilor. (...) Deci, uneori se impune o gîndire «globală», cu multe reprezentări, imagini, iar alteori este nevoie de o perspectivă «analitică». Uneori este mai bine doar să contemplăm, să observăm, în timp ce alteori, dimpotrivă, trebuie să luăm inițiativa și să acționăm" (Dörner, 1993, p. 298).

Evaluarea potențialului – un concept actual?

În literatura cu privire la managementului instruirii se pare că un nou concept începe să facă carieră: evaluarea potențialului.

„Potențialul constituie totalitatea cunoștințelor, deprinderilor și capacităților disponibile în perspectiva unei acțiuni. Evaluarea potențialului se deosebește de evaluarea tradițională a rezultatelor datorită faptului că prima este mult mai mult orientată spre viitor" (Jung, 2000, p. 198).

Evaluarea potențialului trebuie localizată la intersecția dintre dezvoltarea organizării, cea a personalului și consilierea învățării. Această noțiune face trimitere la conceptul dezvoltării competențelor, la noțiunea de *coaching*, la cea de *Assessment*

Center etc. Ea accentuează însă mai mult posibilitățile individuale de dezvoltare şi leagă acțiunea de autoevaluare de planificarea viitorului.

Pe lîngă testele psihologice cunoscute, cum ar fi de exemplu testul capacității, testul stilului de învățare, testul de personalitate, o importanță crescîndă revine interviurilor biografice. În acest sens, nu sînt lipsite de interes viața şi activitățile extraprofesionale din trecut, cum ar fi angajamentul politic în cadrul organizațiilor sindicale, conducerea unor asociații sportive, activitățile de instruire din timpul liber etc. Astfel se stabileşte potențialul cognitiv şi cel socio-emoțional, dar şi interesele majore, atitudinea, motivațiile în activitatea profesională etc.

Utilitatea acestor diagnoze constă în următoarele:

- se obțin informații importante despre nevoile actuale şi viitoare în domeniul instruirii;
- se pot planifica „căile individuale de dezvoltare pentru toți colaboratorii, în concordanță cu structurile diferite ale motivelor şi nevoilor" (Jung, 2000, p. 200).

Asemenea analize a potențialului pot fi benefice şi în planificarea şi orientarea studiilor.

5.3. Moderarea ca asistență în procesul învățării

Moderarea îşi propune să exploateze într-un mod optim potențialul unei grupe în domeniul învățării şi rezolvării problemelor. Moderarea nu este o metodă de transmitere a cunoştințelor, ci o formă de conducere/îndrumare axată pe teme şi probleme. În general, acțiunea de moderare se pretează la:

a) *grupele de învățare* (de exemplu cercurile de discuție a femeilor, atelierele de prospectare a viitorului, discuțiile pro şi contra);

b) *grupele de lucru* (discutarea problemelor legate de serviciu, inițiativele civice, întrunirile de partid);

c) *grupele de experți* (conferințele, audierile)

Moderarea nu afectează nivelul responsabilizării grupelor, nici nu emite soluții pentru rezolvarea problemelor. Ea doar sprijină procesul autoînvățării prin structurare și vizualizare. Principiile cele mai importante ale moderării sînt următoarele:

- deschirea pentru ideile exprimate de întreaga grupă;
- recunoașterea reciprocă;
- transparența (de ce se recurge la un metaplan?);
- vizualizarea sarcinilor;
- structurarea etapelor de învățare și acțiune;
- deciziile luate în comun (de exemplu stabilirea priorităților);
- orientarea spre un scop și o sarcină anume;
- responsabilizarea grupei.

Una dintre finalitățile acțiunii de moderare o consituie competența comunicativă. Martina și Johannes Hartkemeyer au experimentat un program de *învățare a capacității de a întreține un dialog*: „Exersarea capacităților esențiale pentru un dialog (...) poate fi un cîștig pentru viața de zi cu zi. Numeroși participanți la seminarul nostru relatează despre influența pozitivă a experienței lor în domeniul conversației cu ocazia celor mai diverse relații. Astfel, părinții constată o reală îmbunătățire a comunicării cu copiii, partenerii unei relații conjugale pot descoperi prin comunicare noi dimensiuni ale personalității fiecăruia dintre ei, profesorii ajuns la un contact mai intens și mai eficient cu elevii, în cadrul unei acțiuni comune colaboratorii devin mai sinceri și mai deschiși unii față de alții, iar managerii comunică deodată într-un mod mai uman" (Hartkemeyer/Dhortity, 1998, p. 44).

Entraînement mental

Un concept interesant de moderare a fost acela realizat de Mișcarea franceză de rezistență în timpul celui de-al doilea război mondial. Unele grupuri erau nemulțumite de eficiența discuțiilor și a planificării acțiunilor. După ce au ajuns la o anumită experiență, au căzut de acord cu următoarea schemă în trei pași:

1. Explicarea scopului:

Despre ce este vorba? Înţeleg toţi participanţii scopul acţiunii? Care este situaţia actuală? Ce experienţe din trecut ne pot fi de ajutor? De ce informaţii dispunem în momentul de faţă? Cît este de competent grupul?

2. Analizarea problemei:

Există cumva evaluări ale problemei şi strageii diferite? Ce condiţii generale trebuie respectate? Ce conexiuni cauză-efect se pot stabili în prezent? Ce efecte secundare ar putea apărea?

3. Faza de planificare precisă şi de acţiune:

Ce este de făcut? Cine şi ce sarcini anume preia? Cine coordonează întreaga acţiune? Ce scopuri parţiale şi paşi concreţi putem stabili în prezent?

Această metodă a (auto)-moderării este un antrenament mental. Ea a fost practicată şi în instruirea adulţilor (vezi Siebert, 2000, p. 183 sq.).

Moderarea se pretează mai puţin la exersarea deprinderilor sau la transmiterea sistematică de cunoştinţe, cu toate că nu se poate exclude uneori însuşirea suplimentară de informaţii – de exemplu prin lectura textului, cu ajutorul unor experţi externi şi prin *input*-ul moderatorului.

Conceptul moderării corespunde modelului psiho-cognitiv al *cunoaşterii situative*. Cunoştinţele sînt cu atît mai durabile cu cît sînt mai strîns legate de situaţii concrete de aplicare. Temele şi proiectele ar trebui să fie exemplare, să permită un transfer şi, nu în ultimul rînd, să fie relevante şi autentice. Acţiunea de moderare nu ar trebui să scape niciodată din atenţie scopul activităţii şi să fie orientată în permanenţă spre rezultatul practic.

Moderarea, ca o formă de asistare a învăţării, sprijină gîndirea sistematică printr-o structurare mai bună. Unele grupe sînt deosebit de creative, dar le lipseşte gîndirea sistematcă prin care se ordonează, se leagă şi se disting anumite elemente.

O astfel de metodă de moderare o constituie „asamblarea" – cuvinte, idei și propuneri diverse sînt cuprinse în structuri unitare. Se caută noțiunile de rang superior, mai generale, prin analizarea semnificațiilor și diferențelor dintre termeni. La această activitate ar trebui să participe întreaga grupă, deoarece demersul de ordonare și generalizare facilitează explicarea modului în care este construită realitatea și, de asemenea, o mai bună aplicație practică. În acest sens, psihologul elvețian Hans Aebli a definit gîndirea drept „ordonare a activității".

Moderatorul ar trebui să fie un observator atent al instruirii. El trebuie să urmărească dacă membrii grupei pornesc de la concepții și presupoziții asemănătoare, dacă au motivații apropiate și scopuri compatibile. El trebuie să evalueze cît mai precis nivelul de cunoștințe al grupei pentru a putea stabili în comun scopuri realizabile. Moderatorul trebuie să recunoască, de asemenea, atît capacitățile cît și deficiențele pentru a putea folosi optim resursele existente. Astfel, trebuie încurajați membrii mai timizi și „ponderați" cei foarte entuziaști și voluntari. Esențial pentru moderator este să se asigure în permanență de faptul că toți participanții au atenția „trează" și se sînt conectați la tema propusă.

Moderatorul trebuie, pe cît este posibil, să dea dovadă de obiectivitate, rezistînd astfel tentației de a-și impune propriile soluții. O altă competență necesară moderatorului este acea care privește animarea și structurarea procesului de învățare. Cînd se constată o deviație de la tema dezbătută, sau lipsa de concentrare și chiar dezinteresul, moderatorul trebuie să ofere un „nou context de învățare", de exemplu o plimbare, o pauză de cafea etc.

Moderatorul trebuie să motiveze grupa, dar în același timp să atragă atenția asupra „petelor albe". Cîteodată se recomandă chiar o intervenție perturbatoare din partea moderatorului, prin întrebări neașteptate și provocatoare, cu scopul de a-i determina pe participanți să-și exprime propriile idei și eventual să deschidă o polemică. Dacă unele grupe dau dovadă de un anumit conservatorism, adică pun în aplicare doar anumite modele de rezolvare a problemelor, în acest caz

poate fi de un real folos propunerea unei perspective neobișnuite, inedite, care ar stimula oarecum ieșirea din schemele deja asumate.

> Paul Watzlawick a demonstrat faptul că accentuarea rezolvărilor consacrate poate fi, la rîndul ei, un aspect problematic. Este foarte cunoscută anecdota: „Sub un bec stradal stă un beţiv şi caută ceva cu înfrigurare. Trece un poliţist şi îl întreabă ce a pierdut, iar omul nostru îi răspunde scurt: «Cheia». Poliţistul, amabil din fire, vrea să-l ajute şi începe să caute şi el. În cele din urmă, poliţistul vrea totuşi să afle dacă omul este sigur că a pierdut cheia în acel loc, iar beţivul îi răspunde: «Nu, nu aici, mai încolo, în spate, dar acolo este prea întuneric acum» (Watzlawick, 2000, p. 27).

Spre deosebire de *mediere*, moderarea nu urmărește în primul rînd aplanarea conflictului între mai multe părți. Diferențele de opinii constituie, pentru moderator, un prilej benefic pentru procesul învățării, fiindcă orice dezbatere, polemică, presupune și actul reflecției. Ceea ce trebuie urmărit nu este neapărat consensul, ci mai degrabă stimularea unor discuții contradictorii în cadrul cărora să fie analizate cît mai multe aspecte ale unei probleme. Prin aceste exercițiu se dezvoltă atît spiritul de concurență cît și cel al toleranței, pentru că aceasta din urmă presupune inevitabil existența unei instanțe străine, a Celuilalt.

Repertoriul tehnicilor moderării este foarte bogat:

- *Brainstorming*: obținerea cît mai multor idei, asociații, propuneri referitoare la tema propusă;
- *Completarea cartonașelor*: toți participanții notează toate întrebările, scopurile, motivațiile pe niște cartonașe care se vor fixa pe o tablă;
- *Evaluarea punctajului*: dacă se propun aspecte/teme și scopuri diferite, participanții le pot acorda fiecăruia un anumit număr de puncte pentru a stabili astfel prioritățile;
- *Mind map*: participanții realizează cu ideile și asociațiile lor „hărți cognitive";

- *Flash*: toţi participanţii îşi exprimă într-o singură propoziţie părerea despre tema în discuţie sau starea lor de moment (de exemplu, în fazele critice ale activităţii de grup);

- *Chestionarea anonimă*: membrii grupului îşi exprimă în scris părerea referitor la desfăşurarea activităţii pînă în momentul de faţă (de exemplu: „Mie mi-a plăcut pînă acum...");

Open Space – învăţarea autodirijată în grupuri mari

O formă de organizare ce ţine seama de neclarităţile şi experienţa participanţilor o constituie *open space*. Cel care a conceput această formă este consilierul în probleme de organizare Harrison Owen. Scopul urmărit constă în creşterea intensităţii instruirii prin activitatea de grup autodirijată în timpul congreselor şi conferinţelor de durată mai mare. Manifestările pot începe cu referate introductive, se poate planifica o *warming-up phase* (fază de pregătire) pentru ca apoi să se prezinte modalitatea de desfăşurare. În centrul manifestării se află *panoul cu agenda*. Participanţii pot să-şi înscrie tema într-o schemă ce prevede locul şi ora dezbaterii. Să presupunem că pentru congresul în ansamblu sînt asigurate 4 spaţii (săli) şi 4 unităţi de timp (cîte 90 de minute). Prin urmare, pot fi analizate 16 teme. Fiecare participant decide la ce grupă de lucru doreşte să lucreze. El poate părăsi oricînd grupa şi se poate transfera la un alt colectiv. Întrebările, rezultatele şi controversele se notează pe afişiere şi, dacă este nevoie, se pot prezenta în plenul congresului.

Regulile, principiile acestei forme de organizare sînt simple:

- fiecare participant este o persoană competentă;
- totul se desfăşoară la timpul potrivit;
- dacă se decide ceva, atunci această decizie rămîne neschimbată;
- orice se întîmplă este considerat ca fiind singurul lucru care se putea întîmpla aici.

Procedeele moderării îşi găsesc aplicaţie şi în proiectele de cercetare. Mai ales echipele de cercetare interdisciplinară au nevoie de o moderare pentru a se evita neînţelegerile şi perspectivele unilaterale, creîndu-se astfel un mediu care să faciliteze schimbul eficient de opinii, argumente şi experienţe.

Un asltfel de procedeu îl constituie metoda DELPHI. Experţi în diferite domenii şi, dacă este posibil, din ţări diferite îşi expun în scris părerea cu privire la o anumită problemă. De exemplu, textele vizînd configuraţia viitoare a demersului didactic şi ştiinţific se trimit tuturor participanţilor. Fiecare în parte va citi materiale primite, după care îşi vor exprima în scris din nou viziunea lor asupra temei analizate. Deoarece forma scrisă de exprimare este mult mai ordonată şi mai elaborată decît forma orală, evident că dezbaterea iniţiată va avea un alt nivel de calitate.

Leittext

Leittextul reprezintă o metodă pentru de structurare a învăţării autodirijate. Ea conţine informaţii despre o temă sau o problemă şi, totodată, întrebări ajutătoare în vederea înţelegerii textului şi a prelucrării sale. *Leittextele* sînt deci materiale pentru autoînvăţare şi indicaţii privind rezolvarea unor probleme.

Iată un exemplu de analiză a unui text:

- tema şi scopul fixat de autor....
- procedeul metodic: valorificarea literaturii, cercetări empirice proprii, relatarea experienţei...
- ipoteze teoretice:.....
- spectrul şi valabilitatea rezultatelor...
- contraargumente, concepte alternative...
- relevanţa practică...
- evaluarea şi comentarea făcută de cel care învaţă singur...

5.4. Contextele sistemic-constructiviste ale învățării

Teză: *Capacitatea de a învăța nu se poate „preda". Ea se dobîndește în contexte care pot fi organizate din punct de vedere didactic*

Teoria didacticii curriculare se bazează pe convingerea că procesul de instruire al adulților poate fi planificat și dirijat în funcție de un scop bine determinat. Pentru aceasta se folosește un program metodologic inspirat din behaviorism: operaționalizarea scopurilor, programarea etapelor, controlul progesului prin teste standardizate etc. Între timp s-a demonstrat că un asemenea program de învățare poate fi aplicat doar la dezvoltarea unor deprinderi și la transmiterea de cunoștințe. În cazul unor sarcini mai complexe, o astfel de planificare rigidă este ineficientă și chiar imposibilă.

În momentul de față, se întrevede o schimbare de perspectivă în domeniul didacticii: modelul de dirijare și planificare liniar este înlocuit de organizarea unor contexte de învățare (vezi Kösel, 1993; Friederich/Mandl, 1997, p. 258; Weinert/Schrader, 1997, p. 324; Reinmann-Rothmeier/Mandl, 1997, p. 379; Müller, 1996, p. 71; Arnold/Müller, 1999). Contexte învățării – definite ocazional și ca situații artificial create – au rolul de a stimula procesele de învățare creative și autodirijate. O astfel de structură deschisă ține seama de specificitatea și metodologia proiectelor de învățare a adulților. În timp ce gîndirea liniar-curriculară este de natură mecanicistă, acest concept poate fi definit drept unul sistemic.

Un seminar, privit în ansamblul său – spațiile de întîlnire, orarul, mijloacele audiovizuale, panourile, cărțile, materialele de studiu, participanții și profesorii, planurile de instruire etc. –, reprezintă un sistem complex, dinamic, dar în același timp haotic. El dispune de anumite resurse specifice pentru procesul învățării. Astfel, pe lîngă competența științifică a referentului, intervin și cunoștințele deja însușite ale participanților, experiența și nelămuririle lor. Adesea, participanții la seminar au mai mult de cîștigat în urma discuțiilor și schimbului de experiență, decît din simpla audiere a unui referat de

specialitate. Însăşi grupa de seminar, privită în ansamblu, reprezintă o resursă didactică: prin autoreflecţie, grupul de seminar poate lua contact direct şi practic cu problemele generale ale comunicării, înţelegerii şi cooperării. Altfel spus, însăşi grupa de seminar reprezintă o structură problematică ce poate fi analizată în perspectiva unui beneficiu practic.

Funcţionarea eficientă a sistemului reclamă responsabilizarea şi implicarea activă a fiecărui participant. Prin urmare, chiar critica constructivă poate deveni o veritabilă resursă pentru sistem: conducătorului seminarului poate avea o intervenţie „perturbatoare", incitantă, provocatoare şi chiar iritantă. „Conceptul are la bază teza conform căreia nu se poate interveni brutal în conexiunea sistemului, ci ea poate fi cel mult perturbată sau incitată. Problema esenţială pentru conducerea seminarului constă în a şti cu exactitate în ce mod poate fi perturbat sistemul, cu alte cuvinte cum se pot pune în mişcare, printr-o anumită atitudine, acele potenţe ale sistemului, astfel încît ele să se regrupeze într-o nouă configuraţie" (Arnold, 2000, p. 36).

Aşadar, seminariile reprezintă veritabile sisteme, care sînt însă sensibile la perturbări. O simplă remarcă care poate însă jigni, un comentariu ironic – a cărui ironie nu a fost înţeleasă –, toate acestea pot influenţa negativ desfăşurarea seminarului prin aşa-zisul „efect de fluture". Acelaşi efect îl pot avea expresiile nonverbale – de exemplu clătinarea capului. De aceea, intervenţiile referentului ar trebui făcute cu foarte mare atenţie, fără să producă schimbări şi reacţii radicale. Totodată, trebuie ţinut seama şi de eventualele accidente, neînţelegeri şi ambiguităţi. Este indicat să se clarifice pe cît posibil care sînt expectanţele fiecărui participant la seminar (inclusiv al conducătorului său). Pe parcursul desfăşurării seminarului trebuie căutat în permanenţă acel echilibru dinamic între complexitatea cunoştinţelor şi modul lor de expunere, între latura cognitivă şi cea emoţională, între momentele de încordare şi cele de relaxare. Conducătorul de seminar ar trebui să fie conştient că, în unele situaţii, procesul de instruire ar putea decurge mult mai eficient fără intervenţia lui.

Privită din perspectivă sistemic-constructivistă, relaţia dintre conţinuturile didactice şi procesul efectiv de învăţare este mult mai

slabă decît o presupun majoritatea pedagogilor: „Dacă analizăm un seminar din punct de vedere constructivist, nu ar trebui să ne surprindă că de multe ori participanții nu învață ceea ce s-a predat, ci reţin ceva ce nici măcar nu s-a prezentat sau își însușesc foarte bine ceea ce nu a fost niciodată prevăzut în planul de instruire" (Schäffter, 1998, p. 135).

În cazul învățării autodirijate, esențială nu este transmiterea de cunoștințe ci faptul că participanții ajung să manifeste interes și sînt stimulați de această formă alternativă de învățare. Dacă ei întrerup frecventarea cursurilor, nu înseamnă că s-a încheiat și proiectul didactic, fiindcă acesta se va desfășuraîn continuare și în afara acestor forme oarecum instituționalizate.

Un seminar prezintă o structură stratificată. În acest sens, Ortfried Schäffter schițează modelul aisbergului ca fiind cel mai adecvat pentru instruirea organizată a adulților. Învățarea sub îndrumare și curriculum-ul oficial nu constituie decît vîrful aisbergului, procesele latente și bazale ale învățării rămînînd ascunse (Schäffter, 1998, p. 139).

Cum am mai spus, pentru contextele sistemic-constructiviste esențială nu este transmiterea de cunoștințe, ci reflecția și îmbogățirea viziunilor despre lume. În acest scop se utilizează patru procedee didactice:

- *Schimbarea perspectivei*: analizarea unei teme prin prisma unor perspective și interese diferite, „încrucișarea" perspectivelor diferite;

- *Constatarea diferențelor*: folosirea observațiilor și a interpretărilor diferite pe care le fac participanții în scopul stimulării reflecției asupra „lărgirii" posibilităților și renunțării la pozițiile rigide;

- *Perturbările*: „zdruncinarea" adevărurilor aparent sigure, prin iritare, perturbare și exagerare, acceptarea faptului că totul poate fi privit și altfel;

- *Reframing*: răstălmăcirea unei teme, analizarea și evaluarea ei într-un context nou.

Seminarul, înțeles ca sistem de învățare, presupune o anumită cultură în domeniul instruirii. Această cultură înseamnă o anumită estetică a seminarului, de exemplu imaginile, vestimentația, formele de comunicare etc. Cum învață, vorbesc, muncesc participanții între ei? Cum se prezintă raportul între cooperare și rivalitate, altruism și aroganță/infatuare? Cultura învățării este marcată printr-o atmosferă, un stil, un tact specific și prin legitimare reciprocă.

Numai astfel se poate ajunge la un consens asemănător celui din dialogurile socratice: să întrebi dacă nu ai înțeles ceva, să soliciți clarificarea mai bună a unei noțiunui, să cauți exemple pentru ilustrarea unei teze abstracte, să-i ajuți pe ceilalți în căutarea argumentelor, să nu pui întrebări retorice, să nu „vînezi" doar greșeli altora, să respecți „firul roșu" al discuției, să faci mereu legătura cu ceea ce sa acceptat deja etc. Stabilirea acestor *acorduri* poate fi considerată la rîndul ei un important obiectiv didactic. Cultura învățării reclamă și seriozitate în abordarea realității și recunoașterea faptului că adevărurile depind de nivelul de observare. Această atitudine poate induce diminuarea rezistenței la deschidere și stimulează interesul pentru experiențele și considerațiile celorlalți.

Dialogul cu profesorul dr. Rainer Zech de la Institutul ArtSet și Universitatea Hanovra, 31 octombrie 2000.

Consilierea în procesul învățării și dezvoltarea organizării

H.S.: *Domnule Zech, dumneavoastră sînteți pedagog și consilier în probleme de organizare. Cum se împacă cele două funcții?*

R.Z.: Consilier în organizare am devenit în calitatea mea de pedagog. Este adevărat că nu m-am gîndit niciodată la așa ceva. Institutul ArtSet are experiență în cele mai diverse domenii de consiliere, de exemplu consilierea întreprinderilor, învățarea alternativă, organizarea mediului, spitale, organizarea vieții etc. Membrii institutului nostru dețin competențe multiple. Astfel îi ajutăm pe oameni să-și calculeze cheltuielile, realizăm activități

de supervizare și mediere, deci consiliem în cazuri de conflict sau de restructurări. Noi plecăm de la convingerea că toate problemele psihologice importante sînt urmarea problemelor legate de structură. De regulă, cauzele nu trebuie căutate în psihicul oamenilor, ci la nivelul anumitor structuri.

O problemă ce se întîlnește la majoritatea universităților populare o reprezintă conflictul dintre administrație și corpul profesoral. Motivul îl constituia neînțelegerea faptului că munca de instruire este o prestare de servicii pentru un anume beneficiar. La această prestare își au contribuția, în mod diferit, grupele profesionale. Domnul Schäffter are dreptate cînd afirmă că pedagogicul este suma serviciilor pe care le aduce această instituție. Deci conflictul are la bază adesea reglementările defectuoase cu privire la atribuții.

H.S.: *Dumneavoastră sînteți în măsură să dați sfaturi?*

R.Z.: Dispunem la ora actuală de întregul *knowhow* . Noi nu activăm doar în calitate de moderatori. Adesea se constată și insuficiențe în cunoașterea teoriei didactice. Consilierul nu trebuie să se abțină mereu de la intervenție. Dacă propunerile voastre sînt și acceptate, aceasta constituie o altă problemă. Sîntem adesea întrebați direct: cum procedează celelalte structuri? Cum putem învăța de la alții? Noi, bineînțeles, nu putem interveni activ în alte sectoare, lipsindu-ne puterea de decizie. Prin tot ceea ce facem urmărim să provocăm perturbări, impulsionări, pe care sistemul trebuie să le prelucreze el însuși. Noi putem să provocăm confruntrea sistemului cu el însuși, dar nu să-l schimbăm.

H.S.: *Trebuie să se constate la toți acordul pentru schimbare?*

R.Z.: Noi urmărim cinci indicatori:

1. Verificăm dacă conducerea este dispusă să impună hotărîri în acest sens.

2. Verificăm calitatea deciziilor, cu alte cuvinte dacă deciziile au fost luate pe baza consensului tuturor sau fără acesta.

3. Ne asigurăm dacă apar semnele unei identități comune.

4. Încercăm să aflăm dacă s-au stabilit responsabilitățile și controlul reciproc.

5. Căutăm să vedem dacă cei implicaţi sînt interesaţi doar de ei înşişi sau dacă observă şi ceea ce se întîmplă în jurul lor.

Astfel, ne edificăm asupra factorilor care intervin în mod determinant în activitatea de consiliere. După părerea noastră, modelul liniar de planificare, deci mai întîi analiza, apoi diagnoza, terapia şi evaluarea, nu funcţionează.

H.S.: *După părerea dumneavoastră s-a impus abordarea sistemică în prezent?*

R.Z.: Noţiunea „sistemic" este folosită pretutindeni. Noi o utilizăm mai degrabă sub forma „inspirat din teoria sistemului." Această teorie este una foarte abstractă, dar cu cît este mai abstractă o teorie, cu atît mai utilă este ea pentru practică. Noi trebuie să realizăm doar aplicaţia practică.

Am realizat pînă acum cîteva „instrumente" pentru realizarea acestor aplicaţii. Un exemplu: la diferitele forme de organizare există trei niveluri/straturi: regulile formale, structura informală, unde regulile pot fi ignorate, şi nivelul latenţelor. Ultimul este adesea determinant pentru organizare. Există aşa-zisa „gramatică latentă" care nu este conştientizată. Prin intermediul unor puncte de observare de ordinul III putem descifra această latenţă. Noi facem cunoscut acest sistem invizibil de reglare tocmai pentru a transforma blocajele în posibilităţi. În aceasta rezidă specificitatea teoretic-sistemică a conceptului nostru.

În afară de aceasta, apelăm la imagini de fond, la auto-descrieri detaliate sau la evidenţierea deosebirilor între o organizare integrată şi una dezintegrată.

Principiul nostru este următorul: structurile trebuie să se schimbe, altfel vom face ca în noaptea de revelion cînd toţi oamenii decid să se lase de fumat, dar nu respectă mult timp promisiunea.

H.S.: *În ce măsură are loc şi o consiliere individuală?*

R.Z.: Consilierea nu înseamnă pedagogie. O „consiliere pedagogică a organizării" este un nonsens după părerea mea. În plan abstract, există analogii între învăţarea individuală şi însuşirea organizării, căci instruirea vizează totdeauna o schimbare a

structurilor. O schimbare intervine în permanență, fie în structura psihică, fie în structura organizării. Însă forma de organizare nu se schimbă dacă membrii au învățat ceva în plus. Dimpotrivă! Învățarea organizării vizează schimbarea structurii prin intervenția în desfășurarea ei, și nu în modul de gîndire al oamenilor.

Prin urmare, consilierea organizării nu constituie un act pedagogic. După părerea noastră se obțin rezultate doar dacă se lucrează în paralel, cu alte cuvinte dacă consilierea privește atît organizarea cît și persoanele cu putere de decizie. Aceasta se numește *coaching*, care reprezintă o consiliere individuală în procesul învățării. Activitatea de conducere a unei întreprinderi ridică cele mai multe probleme, prin urmare constituirea cadrelor din conducere este deosebit de importantă. Din acest punct de vedere, consilierea organizării este concomitent și una a învățării.

O formă de „organizare flexibilă" nu reprezintă organizarea care a „învățat" odată ceva, ci una care și-a creat structurile reflexive și care urmează în permanență un *reentry* . Ea are nevoie de o suprastructură, o structură în scopul schimbării structurilor și nu devine iminentă doar în situații de criză.

În întreprinderile moderne, în care crearea valorilor stă deasupra producției de cunoștințe, individul ca atare devine tot mai important. Creativitatea, de exemplu, nu se poate transpune în structuri. Întreprinderile devin tot mai dependente de colaboratorii lor. Consilierea trebuie să lucreze aici mai strîns cu subiecții decît se întîmplă în întreprinderile productive. În domeniile de cercetare științifică, consilierea individuală cîștigă tot mai mult teren. Acest lucru este valabil și în cazul organizării perfecționării, pentru că productivitatea o asigură și omul, nu doar mașina.

„Dacă circuitul a fost simbolul tradițional al lumii, iar liniaritatea simbolul modernismului devenit între timp clasic, forma rețelei este semnul noii lumi și gîndiri" (Kainer Zech, în „Frankfurter Allgemeine Zeitung", 16 septembrie 2000).

Consilierea în viziunea Institutului ArtSet

Consilierea nu este identică cu pedagogia	Analiză funcțională în loc de evaluare normativă	Perturbare în locul intervenției	Redundanță și varietate
Formalitate, informalitate, latență	Forma prejudiciază conținutul	Responsabilitatea activității în procesul de organizare	Schimbarea sarcinii de conducere
Autonomia = atitudinea față de cerințele producției	Impulsionarea autodeschiderii	Mediul ambiant în loc de organizare internă	Conectare la trecut în loc de model al etapelor
Orientare în funcție de resurse în loc de orientare spre probleme	Moderarea procesului cu aplicare oportună a cunoștințelor	Orientarea față de viitor în loc de orientarea față de trecut	Rezistența/opunerea ca funcție semnificativă
Comportamentul realizează structuri	Schimbările în etapa de testare	Atitudinea în conducere ca aspect al problemelor	Transparență și încredere
Timpul propriu pentru schimbări și răbdare	Interesele întreprinderii și cele individuale	Identificarea centrului de rotație al sistemului	Încurajarea pozitivă a devierii
Participarea: surprinderea, competențele	Schimbarea ca o normalitate	Disponibilitatea pentru tot ce este nou	Sistemul conslieri și consiliați privit ca o comunitate în dezvoltare

Seminariile constructuviste

- constau în comunicare; comuni carea presupune capacitatea de conectare;

- permit diversele abordări individuale ale temei: sistematice, scheme fixe, exemplare, bazate pe experiență etc.;
- evidențiază constructivitatea și dependența față de observarea realității;
- încurajează schimbarea perspectivei și intersectarea lor în cadrul grupei;
- transformă contextele învățării (transferul);
- impulsionează învățarea prin evidențierea diferențelor și prin perturbare;
- testează valoarea psiho-igienică a temelor și metodelor;
- sprijină emergența cognitivă, cu alte cuvinte dinamica proprie a conținuturilor învățării;
- respectă locurile de „ancorare" a noilor cunoștințe;
- reflectă relevanța subiectivă și viabilitatea celor învățate;
- încurajează și evaluează realizarea de rețele cognitive (*mind map*) și a structurilor, deci arhitectura cunoașterii (în locul simplei transmiteri a cunoștințelor);
- conțin contexte benefice învățării (cărți, imagini, obiecte, panouri etc.);
- nu sînt „dirijate" de către conducătorul seminarului, ci acesta este și el parte integrantă a sistemului;
- renunță la o pedagogie normativă.

5.5. Promovarea competențelor necesare autoînvățării

Pentru dezvoltarea unor competențe specifice autoînvățării se pot folosi exercițiile de înțelegere a unui text. Participanții sînt rugați să sublinieze într-un text cuvintele-cheie și mesajul principal, să-și noteze tezele centrale și concluziile. O comparație inițiată într-o grupă întreagă demonstrează cît de selectiv și „determinant-strucutral" sînt percepute și interpretate textele sau referatele. O asemenea diferențiere se poate constata, de asemenea, comparîndu-se notițele participanților sau rugîndu-i să noteze pe cartonașe cele mai importante lucruri aflate de fiecare într-o ședință.

În acest sens, o metodă eficientă pentru compararea diferențelor o constituie „hărțile cognitive" (*mind maps*).

Pentru a putea constata în ce măsură imaginea despre sine și cea despre lume ale omului sînt marcate biografic și diferă în funcție de contextul sociocultural în care s-au născut, putem folosi metoda *guided autobiography*. Participanții relatează, fie și sub forma interviului, despre modul în care s-a schimbat de-a lungul vieții lor o anumită realitate (de exemplu politica, ecologia, literatura, imigranții), despre modul în care anumite teme generative au evoluat biografic și despre gradul în care epoca culturală și socio-economică a influențat realitatea.

Dialogul cu dr. Haide Manns și dr. Monika Schmidt, de la Universitatea Hanovra, 12 octombrie 2000

Autocompetențele femeilor

H.M.: Multe doamne care frecventează „Universitatea deschisă pentru femei" se află încă în etapa familiei, dar consider că o vor depăși într-un viitor apropiat. Femeile „știu" din relatările transmise în mass media că nu vor putea progresa față de ceea ce au învățat cîndva. Deci se pune problema unei orientări noi. Femeile aflate în faza familiei, dar și celelalte ce au depășit-o, doresc să obțină și să-și dezvolte diferite competențe. Sînt vizate, printre altele, capacitatea de a purta o conversație, conducerea discuțiilor și tratativelor, moderarea și prezentarea lucrului pe Internet și alte forme de mass-media etc. Pentru toate participantele este deosebit de important să-și însușească cunoștințele și să-și asigure condițiile ambientale pentru ca apoi să poată învăța în forma autodirijată. Acum, ca și în trecut, baza o constituie metodele de lucru științifice devenite clasice – cum ar fi cercetarea, analiza textului și interpretarea lui. Eu urmăresc mai ales procesul consemnării în scris a ideilor. Această formă ajută la înțelegerea legăturii între competență și performanță. Femeile pot să analizeze independent o temă importantă pentru ele sub forma unei teme dată acasă, bineînțeles dacă au timp pentru aceasta.

M.S.: Importantă este conectarea tehnicilor de lucru la o temă, precum și continuitatea dublată de o mărire graduală a cerințelor. Iar acest lucru este intersectat cu o competență comunicativă.

H.M.: Cu timpul, se observă la femei o dorință crescîndă de a descifra și texte mai dificile, mai ales pentru că nu sînt presate să înțeleagă absolut totul. Pentru mine, de altfel, a devenit un obicei să explic participanților că nu toate aspectele pot fi înțelese de toată lumea, iar esențial este înțelegerea a ceea ce este cu adevărat important pentru ei. În acest context, jurnalul fiecăruia devine un document pentru procesul de învățare. Eu am impresia că femeile devin tot mai conștiente de sine cu cît înțeleg mai multe lucruri. Eul lor devine tot mai puternic, ajungînd astfel să-și spună părerea mai deschis și să o și motiveze.

M.S.: Și aspectele ce țin de învățarea biografică joacă un anumit rol.

H.M.: În calitate de cadru didactic, îmi revine sarcina de a pune într-un cadru istoric, sociologic, politic și psihologic toate relatările biografice prezentate adesea într-o formă nestructurată, fără să minimalizez vreuna dintre ele. Prin structurarea în comun a acestor experiențe particulare încerc să le ajut pe femei să gîndească în conexiuni mai complexe și să le fac să recunoască faptul că propriile posibilități de observare, de diferențiere și de clasificare a unor stări de lucruri pot fi lărgite și mai mult.

M.S.: La „Universitatea deschisă pentru femei" sînt invitate și docente externe – artiste, jurnaliste, consiliere de la Oficiul de muncă. Se organizează în comun activități practice, asistențe și excursii.

H.M.: Participantelor trebuie să li se asigure ocazia de a sta de vorbă cu diverși experți. În acest scop ele trebuie să se gîndească mai întîi ce ar dori să afle de la specialiști. Pentru conceptul nostru este semnificativă, de altfel, alternarea îndrumării continue a procesului de instruire cu discuțiile cu experții. Cel mai important aspect îl constituie activitatea voluntară, care degrevează învățarea de „povara" ce o emana obligația de a învăța, tipică pentru formele tradiționale de instruire.

La autodirijarea învățării contribuie metodele pedagogice de grup, de exemplu:

- *Metoda „puzzle"* (denumită și metoda *Jigsaw*):

Un text ce se poate fragmenta în mai multe părți este prelucrat în grupuri mici (de exemplu cinci grupuri a cîte cinci membri fiecare analizează cîte un capitol). În faza a doua se formează din nou cinci grupuri, constituit însă fiecare din cîte un membru din vechile grupuri, iar fiecare membru informează grupul în legătură cu capitolul citit în prima fază.

- *Prelegerea orientată spre participanți*:

Referentul face o scurtă introducere la tema prevăzută. Apoi cei prezenți, constituiți în grupuri mici, adună cunoștințele și experiența lor în domeniu precum și întrebările referitoare la temă. Toate rapoartele sînt apoi structurate și completate de către referent.

- *Cercurile de studiu*:

Această metodă, răspîndită mai ales în Suedia, asigură un înalt grad de autoorganizare. Mici grupuri constituite în cartiere, în întreprinderi, din părinții și elevi de la aceeași școală se întîlnesc pentru a discuta temele ce îi frămîntă. Dacă e nevoie, apelează la instituții pentru asigurarea spațiului, a literaturii etc. La solicitarea lor, le pot sta la dispoziție și referenți externi sau consilieri în domeniu.

Recomandabile pentru instruirea adulților sînt și *caricaturile*. Eu însumi am colecționat caricaturi referitoare la diverse teme (de exemplu, problemele relației dintre oameni, ecologia, noile mass meda, pedagogia etc.). Într-un seminar cu 20 de participanți se afișează 10 caricaturi, fiecare în două exemplare. Participanții își aleg caricatura preferată și intră în legătură cu participantul care a optat pentru aceeași caricatură. Din compararea interpretărilor pot reieși deosebiri fantastice. Prezentarea caricaturilor în fața întregii grupe permite concluzii interesante cu privire la motivația de a frecventa seminarul, aspecte biografice și teme generative.

Se recomandă de asemenea *jurnalele învățării*. Participanții (inclusiv conducătorul seminarului) descriu fără întrerupere progresele obținute la instruire, noile cunoștințe acumulate și întrebările

respectiv neclaritățile. Și în acest caz poate fi extrem de edificator să prezinți și să compari rapoartele tuturor participanților.

Dr. Monika Schmidt de la Institutul pentru Instruirea Adulților, Universitatea Hanovra, 12 octombrie 2000

Jurnalul învățării

Repertoriul tradițional al tehnicilor învățării – cum citesc, cum scriu? – este încă greu de înlocuit. Mulți adulți nu le ageează. De aceea consideră că sînt necesare alte forme de sprijin a învățării. Una dintre acestea este și jurnalul zilnic al învățării, important fiind faptul că jurnalul se întocmește în mod constant. După părerea mea, există trei tipuri de jurnale:

a) *Jurnalul activității:* se notează conținuturile învățării și propriile comentarii, de exemplu: „Acest lucru este important/neclar pentru mine", „Aceasta se potrivește cu ceea ce am învățat la seminariile anterioare".

b) *Jurnalul învățării:* se înscriu observațiile referitoare la problemele de tipul: de ce mi-e teamă? ce pot să fac? ce trebuie să mai aprofundez? unde îmi sînt limitele proprii? Observațiile indică o autoreflecție asupra stilului de învățare.

c) *Jurnalul ideilor:* din ansamblul experienței se notează idei, teme, concluzii interesante. Ideile nu trebuie să fie sistematizate, totul constituind doar o colecție de noutăți, de exemplu un articol din ziar, o statistică etc.

La seminariile universitare se adaugă un bilanț despre sine, redactat în scris: care a fost nivelul meu de cunoaștere cu un an în urmă? cu cît am progresat pînă acum?

La instruirea adulților, recurg mai ales la tehnicile de creativitate ale activității științifice, de exemplu culegerea de idei asociative, jocurile redactate în scris etc. Se urmăresc aspecte de genul: cum pot să-mi clarific interesul? cum ajung la formularea unei neclarități? cum depășesc blocajele în gîndire?

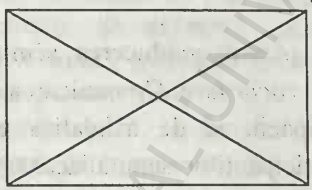
Contextul învățării reflexive presupune timp și însușirea metacomunicării. Ultimul concept se referă la obișnuita „critică a manevrelor", care se încheie sub forma unui ritual. Metacomunicarea poate fi impulsionată prin introducerea regulată a momentelor de reflecție, în care toți participanții caută să realizeze stadiul procesului de învățare și să conștientezeze obstacolele existente încă. Este vorba mai mult de autoreflecție, nu de critică. În aceste momente este indicat ca pedagogul să-i comunice la rîndul lui „observațiile sale de rang II". Ele pot viza stilul comunicării, atitudinea adoptată la conversație, puncte de vedere asemănătoare sau contrare, respectarea „firului roșu" sau abaterile, interpretarea perspectivelor și eventualelor menținere rigide ale pozițiilor. Observațiile sînt cu atît mai valoroase cu cît sînt mai consecvente, formulate fără intenție critică sau tendință de evaluare.

Sarcina principală pentru conducerea seminarului constă în promovarea *capacității de racordare*. Comunicarea – afirmă Nikolaus Luhmann – necesită capacitatea de a realiza un racord. Multe observații din partea participanților semnalizează faptul că anumite texte, referate, contribuții la discuție nu și-au „găsit legătura/racordul" cu sistemul lor cognitiv: „Nu mai pot ține pasul." „Despre ce este vorba de fapt?" „Nu mai înțeleg nimic." Limbajul, nivelul abstractizării, experiența proprie, viziunea asupra problemelor trebuie să fie înțelese, în caz contrar legătura cu participanții nu funcționează. Adesea se întîmplă ca unii participanți să nu mai poată realiza dacă se mai discută sau nu despre tema propusă. În acest caz, sistemele autoreferențiale au devenit independente, iar la controverse devin de fapt niște monologuri.

La asemenea erodări ale „comunității de interpretare" trebuie să fie atent conducătorul seminarului, să intervină sau să propună o reflecție metacomunicativă.

5.6. Diagnoza învățării

Proiectele ample de învățare, de exemplu o calificare profesională, o recalificare, studiul unei limbi străine, reclamă clarificarea condițiilor procesului de instruire și a cadrului general. „Învățarea" se desfășoară într-o continuă relație tensionată dintre satisfacție și frustrare, dorință și indicație, interese și cerințe, voință liberă și necesitate. Competența învățării presupune deci conștiința relației (Hans Tietgens), mai ales compararea „resurselor" cu cerințele, iar cel care vrea să evite dezamăgirile ulterioare trebuie să planifice cît se poate de atent proiectul învățării. Uneori însă este recomandabil ca, în pofida multor neclarități, să se demareze această planificare. Componentele unui proiect de învățare se pot asambla în patru demersuri:



Din sfera *psihologicului* fac parte resursele individuale psihofizice și cele ce țin de psihologia învățării și motivației, deci experiențele în domeniul instruirii, stilul învățării, cunoștințele acumulate deja, modelele de interpretare a conceptului de sine, planurile de viață, dar și intuiția, cunoștințele implicite etc.

Logica obiectului cuprinde structura obiectului de studiu, cunoștințele științifice, complexitatea și dificultatea lui, cerințele specifice ale specialității (de exemplu, gîndirea matematică), clasificarea logică, de exemplu de la simplu la complex, de la general la particular, de la concret la abstract. Deci, se pune problema însușirii „gramaticii" disciplinei.

Logica acțiunii se referă la cerințele profesionale și extraprofesionale reclamate de situațiile aplicării concrete.

Psihologicul, logica obiectului şi cea a acţiunii au la bază raţionalităţi diferite: diferenţierile majore ale psihologicului sînt viabile sau nu, conectabile sau nu cu sistemul de cunoştinţe al celorlalţi. Logica obiectului presupune distincţia între corect şi greşit, demonstrat empiric şi nedemonstrat încă. De exemplu, cineva poate fi un şofer foarte bun fără să cunoască neapărat modul de funcţionare a motorului. Cunoştinţele concrete nu se pot transforma integral într-o competenţă a acţiunii. Cunoştinţele teoretice pot chiar să diminueze capacitatea de acţiune.

„Aplicabilitatea profesională şi utilizarea mecanică a celor învăţate ne silesc la o reducere. Aceasta din urmă nu-şi fixează criteriile în funcţie de sistemul de studiu, ci şi în funcţie de contextele activităţii profesionale şi cotidiene ale individului (...). Logica obiectului şi cea a utilizării/aplicării pot să urmeze reguli diferite" (Maden, 1997, p. 63), după cum şi „structura procesului psihic propriu fiecărui om" este supusă uor legităţi proprii.

Condiţiile-cadru cuprind ofertele disponibile în domeniul instruirii, mass-media, dar şi timpul consumat, costurile financiare, sprijinul din partea altor persoane (eventual consilieri).

Realizarea învăţării are loc într-un cîmp de tensiune existent între diferite cerinţe şi „logici". Astfel, se impune de multe ori verificarea compatibilităţii între psihologic şi logica specialităţii, cu alte cuvinte să se constate dacă aceste laturi se potrivesc, se pot suporta reciproc sau nu. Un exemplu: mulţi tineri angajaţi în protecţia mediului înconjurător se interesează de studierea ecologiei. Obiectul pretinde însă însuşirea unui volum considerabil de cunoştinţe economice, geografice, juridice etc. Mulţi participanţi se miră apoi că nu-şi mai „regăsesc" temele lor şi angajamentul de altădată faţă de mediul înconjurător.

Stilul gîndirii şi sistematica specialităţii nu corespund întotdeauna. Dacă cineva ajuns la o vîrstă înaintată intenţionează să înceapă un studiu ştiinţific, este nevoit mai întîi să-şi conştientizeze diferenţa dintre experienţa bazată pe practică şi nivelul actual al gîndirii conceptuale şi teoretice. Pentru gîndirea ştiinţifică, experienţa cotidiană, de cele mai multe ori cazuistică şi concretă, poate repre-

zenta o piedică. Este adevărat că majoritatea dintre noi tindem spre relativizarea dominaţiei gîndirii cauzal-analitice şi cuantificatoare, şi preferăm gîndirea circulară sub formă de reţea, însă tocmai o astfel de gîndire cu efect invers este mult mai dificilă decît modelul liniar cauză-efect şi necesită o exersare mult mai îndelungată.

Psihologicul reclamă, înainte de toate, clarificarea *motivaţiei*. Deosebirea între *motivaţia intrinsecă* şi cea *extrinsecă* este deja consacrată. Motivaţia intrinsecă decurge din interesul sub aspectul conţinutului manifestat pentru o temă, din bucuria de a învăţa, din curiozitate. Motivaţia extrinsecă se referă la avantajele şi recompensările aşteptate, de exemplu recunoaşterea în plan social, ascensiunea în cariera profesională, avantaje financiare. Dacă interesul pentru conţinutul temei lipseşte cu desăvîrşire, atunci ar trebuie ca persoana respectivă să fie sfătuită să renunţe la efortul învăţării. Şansele de succes legate de un proiect de învăţare sînt, de asemenea, reduse dacă lipsesc motivaţiile extrinseci. Cel mai indicat şi mai eficient ar fi combinarea celor două tipuri de motivaţii. Astfel, învăţarea în comun cu prietenii sau sprijinul acordat de un partener poate constitui o motivare. Adesea se pot „organiza" şi stimulente suplimentare pentru obţinerea unei motivaţii superioare (de exemplu, audierea de cîntece franceze la un curs de limbă franceză).

O altă sarcină importantă a consilierii învăţării se referă la clarificarea *nivelului de pretenţii/cerinţe*. Un nivel prea ridicat poate fi tot atît de ineficient pe cît este şi unul prea scăzut. Preferabilă este stabilirea unor obiective de dificultate medie care încurjează „discrepanţa dozată", cu alte cuvinte o solicitare permanentă, însă uşoară. Plasarea obiectivului într-o asemenea „poziţie tensionată temporală" (P. Winnefeld) măreşte probabilitatea instaurării succesului.

În acest context trebuie să amintim şi de *modelele de atribuire*. Ele se referă la atribuirile cauzale ale succesului. Autoatribuirea înseamnă că individul se simte răspunzător el însuşi pentru succesele sau insuccesele sale. Atribuirea externă pune cauzele în seama factorilor externi, de exemplu condiţiile sociale, originea şi altele. O sarcină a consilierii urmăreşte realizarea unui raport diferenţiat, dependent de situaţie, între autoatribuire şi atribuirea externă.

Adulții dispun de stiluri de gîndire şi învățare care se bazează pe diverse moduri de construire a realității, conțin de asemenea variate diferențieri majore şi considerații asupra valorii. Stilurile au fost influențate de socializarea profesională şi se pretează în mod diferit pentru un domeniu de învățare sau altul. Cu alet cuvinte, un asistent social gîndeşte, învață şi observă altfel decît un inginer constructor.

Cîteva exemple de stiluri cognitive:

- preponderent cazuistic, exemplar, sau preponderent teoretic, generalizînd;

- preponderent inductiv (cu alte cuvinte, plecînd de la cazuri izolate) sau preponderent deductiv (plecînd de la legități);

- preponderent disjunctiv (ori ... ori) sau preponderent narativ (atît – cît şi);

- preponderent exclusiv (eliminînd altele) sau preponderent inclusiv (incluzînd altele);

- mai mult pozitivist, orientat spre fapte, sau mai mult hermeneutic, interpretativ;

- mai mult orientat spre rezultatul concret sau mai mult procesual;

-mai mult relativizînd sau mai mult principial;

- preponderent liniar (cauză-efect) sau preponderent circular, sub formă de rețea;

- preponderent convergent (pe căile cunoscute) sau preponderent divergent (adept al devierilor);

-preponderent dogmatic sau preponderent tolerant;

- mai mult asimilînd (integrînd lumea în propriul sistem cognitiv) sau mai mult acomodînd (adaptîndu-se la noile situații);

- preponderent teoretic-reflexiv sau pre ponderent pragmatic-activ.

Succesul instruirii depinde de *gradul de adecvare* existent între stilul gîndirii şi exigențele specifice impuse de profilul activității. În acest scop, trebuie să se constate daca specialitatea pretinde un tip de gîndire conceptual-teoretic-generalizator sau unul matematic-structu -

rant, o competență hermeneutic-interpretativă sau o observare detaliată (de exemplu, comportamentul oamenilor).

Trebuie, de asemenea, reflectat în legătură cu *capacitatea de racordare* a specialității sau a temei. Cunoștințele acumulate pe băncile școlii mai pot fi actualizate? Se poate realiza o legătură cu un volum de cunoștințe asemănător ca structură (de exemplu, la învățarea limbii spaniole se poate apela la cunoștințele de latină)? Capacitatea de racordare se referă și la modelele de interpretare. Pot fi imaginate reacții emoționale de împotrivire, bunăoară din partea unui vînzător, împotriva învățării retoricii sau strategiilor de manipulare a pieței.

În cazul temelor noi – de exemplu genetica, neurologia, teoria haosului, dar și istoria, arta, religiile, sănătatea – se impune reflectarea asupra profunzimii problematicii și aspectului temei. Se pune întrebarea dacă urmărim doar obținerea unei priviri de ansamblu, deci sîntem interesați doar de cunoștințe orientative pentru a ne „putea spune și noi părerea" sau se impune o instruire de specialitate, o cunoaștere a aspectelor esențiale pentru a fi astfel capabili de apreciere și decizie, de exemplu în cazul studierii anumitor boli. Prin urmare, este perfect logic dacă se concepe un plan de studiu în etape și pe durată lungă, asemănător unui „curriculum vitae". Este recomandabil în acest sens să frecventăm mai întîi un curs introductiv sau să citim un text cu o prezentare generală a temei pentru a decide mai tîrziu în legătură cu o posibilă aprofundare.

Tema învățării este de asemenea de foarte multe ori neclară. Jochen Kade utilizează în acest sens termenul de „oportunitate difuză". Mulți oameni se află mereu în căutarea a ceea ce ei consideră „tema lor". De fapt, acești oameni se caută pe ei înșiși, sau interpretări de natură religioasă sau explicații în legătură cu probleme economice complicate. Adesea, tema personală nu se suprapune cu temele seminariilor. Mulți oameni așteaptă din partea psihologiei să le rezolve problemele de identitate, ceea ce nu constituie nicidecum sarcina psihologiei ca știință. De multe ori se „nasc și iau amploare" teme în decursul seminarului iar acest fapt duce la abaterea de la programul propus. Pedagogul are impresia că unii participanți sînt „absenți", în ciuda prezenței fizice. De aceea se recomandă să se

discute cu participanții nu numai tematica seminarului ci și raportul dintre preocupările acestora și oferta oficială.

Am amintit deja faptul că o bună pregătire teoretică de specialitate nu poate fi realizată fără învățarea unor modalități de aplicare practică. Cercetările întreprinse în domeniul ecologiei nu au constatat corelații pozitive între cunoștințele și acțiunile din acest domeniu.

Cele mai multe proiecte de învățare vizează aplicarea și activitatea concretă. Prin urmare, este foarte important evidențierea diferențelor dintre *cunoștințele de specialitate* și *cele referitoare la acțiunea concretă*. Noua cercetare științifică a problemei propune „cunoașterea situațională". Ea presupune tocmai integrarea cunoștințelor în obiective și proiecte concrete. Mulți oameni deprind astfel mai bine calculele matematice dacă sînt puse în legătură cu sarcini practice, de exemplu copararea prețurilor într-un supermarket. Din acest motiv este contraproductiv să fixăm tehnici de învățare, exerciții de memorare, gîndirea conceptuală pe cale exclusiv teoretică, ci să apelăm în permanență la teme cu cît mai multe aplicații practice.

Situațiile de aplicare a celor învățate trebuie să îndeplinească patru condiții:

- să fie autentice, deci relevante pentru cel care învață;
- să fie complexe;
- să poată fi abordate din diferite perspective;
- să poată fi diversificate pentru a permite transferul.

„În prim-plan stă implementarea proceselor de învățare în cadrul rezolvării unor probleme concrete, pentru a se întări convingerea potrivit căreia orice cunoștință se însușește în perspectiva aplicării ei. În al doilea rînd, pe lîngă însușirea cunoștințelor, urmărim și dezvoltarea modelelor de gîndire, a dibăciei expertului și a sistemelor proprii culturii specialistului" (Reinmann-Rothmeier/Mandl, 1997, p. 368). Cunoașterea situațională se impune mai ales la programele de învățare cu ajutorul computerului. Din acest punct de vedere, învățarea autodirijată este o „modalitate viabilă".

În cazul tuturor proiectelor de învățare, *factorul timp* este unul esențial. Învățarea alternativă necesită timp, la „cursurile intensive" se însușește cel mult un volum de cunoștințe supeficial și chiar inutil.

Cine nu are timpul, perseverența și răbdarea necesară pentru a se identifica cu o anumită temă, acela ar trebui să renunțe de la bun început. Se pare că este în spiritul epocii actuale ca tot mai mulți oameni să dea dovadă de tot mai puțină răbdare: în scurt timp se trece de la o temă la alta. Din toate aceste motive, se recomandă o îndrumare competentă pentru a se putea evalua timpul necesar însușirii unei specialități. De cît timp am nevoie dacă vreau să învăț limba spaniolă sau finlandeză pînă la următorul concediu? Merită oare efortul pentru o simplă călătorie? Cîte exerciții trebuie să fac pentru a nu uita cunoștințele însușite?

Oamenii „simt" adesea cînd „a sosit timpul" pentru un anumit proiect. Un proiect „crește" încetul cu încetul, se dezvoltă, ia o anumită formă pînă cînd sosește momentul în care îți spui: „Gata. Trebuie să încep!"

Marita Kemper și Rosemarie Klein pun mare accent pe analizarea condițiilor subiective în procesul învățării. „Căutăm să identificăm raportul între obiectivele profesionale și cele personale printr-o analiză a intereselor subiective. Structurate pentru a asigura astfel condiția esențială în vederea autodirijării procesului de învățare" (Kemper/Klein, 1998, p. 40).

Kemper și Klein subliniază cinci principii ale consilierii învățării:

- Raportarea la biografie:

„Punctul de plecare (...) îl constituie autoaprecierea intreprinsă de participanți în privința condițiilor biografice, a calificărilor, a competențelor, a capacităților și însușirilor cîștigate de-a lungul vieții".

- Orientarea spre competență:

„Psihologia învățării recunoaște faptul că motivația și succesul se obțin mai repede dacă se urmăresc mai ales capacitățile și competențele. O asemenea orientare este necesară la acele grupe de participanți la care se constată lipsa de încredere în propriile forțe".

- Asigurarea continuității învățării prin raportarea permanentă la biografia participantului:

„Învățarea privită prin prisma continuării experiențelor profesionale și de viață constituie condiția primordială pentru însușirea de noi cunoștințe."

- *Orientarea spre reflecție:*

„Orientarea spre reflecție se bazează pe faptul că recunoașterea conștientă a progresului în învățare, a schimbărilor petrecute în planul gîndirii, în atitudini și în norme, este deosebit de importantă pentru continuarea învățării și de aceea trebuie să reflectăm în permanență asupra acestor aspecte".

- *Orientarea spre interesele ce stau la baza învățării:*

„Orientarea spre interesul la instruire trece dincolo de interesul strict profesional. (...) Practica demonstrează faptul că este mai puțin important să trezim interesele pentru o instruire suplimentară. Mai important este să le permitem și să le creăm condițiile" (Kemper/ Klein, 1998, p. 41 sq.)

Sarcinile din domeniul consilierii constituie tot mai mult elemente ale activității de instruire. Prin urmare, considerăm că învățămîntul, ca pură transmitere de cunoștințe, va pierde relativ din importanță, și datorită ofertelor multimedia din domeniu. Noi nu pledăm pentru o profesionalizare a consilierii, văzută ca o specialitate de sine stătătoare, ci mai degrabă pentru lărgirea competențelor reclamate de o profesie pedagogică. Fundamentul științific pentru profesia de consilier în domeniul învățării este încă destul de nesemnificativ. Literatura nu oferă încă un *knowhow* profesional, cu excepția, poate, a tehnicilor de moderare a discuțiilor (de exemplu, moderarea nondirectivă a lui Carl Rogers). Următoarele recomandări se bazează deci mai mult pe experiență decît pe cunoștințe științifice:

1. Un consilier în procesul instruirii ar trebui să se fi confruntat el însuși cu mai multe oferte și să fi întîmpinat la rîndul lui cît mai multe dificultăți. Cine nu a depășit insuccesele, de exemplu la studiu, nu poate înțelege dificultățile altora.

2. Consilierul trebuie să fie conștient de constructivitatea percepțiilor și imaginilor sale în mintea participanților. Observațiile sînt întotdeauna de natură contingentă. Explicațiile referitoare la o atitudine observată pot fi rele sau nu. Și imaginea de sine a

consilierului este un construct, cu alte cuvinte atitudinea lui poate fi interpretată cu totul altfel de către partenerii de dicuție.

3. Consilierul ar trebui să asculte și să observe cu atenție. El trebuie să comunice numai observațiile verificabile și să procedeze cu mare atenție cînd emite o evaluare. (Ce este „bine" sau „rău" hotărește oricum fiecare pentru sine.)

4. Slăbiciunile/deficiențele nu trebuie „îmbrăcate" în afirmații generale. („Dumneavoastră nu puteți gîndi logic!"). Este foarte importantă discutarea în comun a situațiilor concrete.

5. În primul rînd nu ar trebui subliniate deficitele. Acestea oricum nu pot fi eliminate la adulți într-un timp scurt. Mai bine este să se „încurajeze și să se dezvolte" capacitățile.

6. O sarcină importantă a consilierii constă în acțiunea de încurajare. Participanții trebuie să fie dispuși să încerce ceva nou, chiar cu riscul unor greșeli etc.

7. Consilierul să nu fie tentat să dea răspun imediat la orice întrebare. Mai important este să se caute în comun întrebările și răspunsurile relevante.

8. Consilierul trebuie să constate dacă participanții sînt supra- sau subsolicitați de proiectele și nivelul exigențelor, dacă se expun unui stres prea mare sau, dimpotrivă, le lipsește ambiția.

9. Consilierul trebuie să se considere mereu un *critical friend* (prieten cu atitudine critică) și să demonstreze această atitudine. Semnalele nonverbale sînt adesea mai eficiente decît cuvîntul „rostit" (de exemplu, o clătinare a capului, o încreștire a frunții, nerăbdarea, o strîngere de mînă etc.).

10. Consilierul trebuie să comunice experiența sa în domeniul intereselor tematice sau al dificultăților observate instituției patronatoare, devenind astfel un mediator între participanți și instituție.

O consiliere care nu urmărește numai dimensiunile psihosociale ale învățării, ci și cerințele conținutului, presupune pe lîngă o competență de specialitate și una comunicativă. Aceasta însemnă că un consilier ar trebui să fie și un „specialist." Un consilier bun trebuie să posede și o bogată experiență didactică, altfel spus activității de consiliere trebuie să-i preceadă una de natură didactică.

După părerea lui Ulrich Beck, A. Giddens şi colaboratorii, percurgem o epocă a *mecanizării reflexive*. Modernismul devine el însuşi o problemă, fiind preocupat într-o măsură tot mai mare de punerea de acord (*coping*) a riscurilor şi efectelor secundare generate tot de el. Un modernism reflexiv necesită şi o pedagogie reflexivă, deci o pedagogie conştientă de limitele sale şi de efectele neintenţionale, o pedagogie care îşi propune drept sarcină „evaluarea normărilor activităţii pedagogice". În domeniul instruirii adulţilor, se impune astăzi o „personalizare pe baza criteriului autolimitării reflexive" (Kade et al., 1999, p. 151).

Consilierii adulţilor sînt nevoiţi astăzi să redefinească în permanenţă statutul lor pentru care sînt calificaţi şi legitimaţi, cu alte cuvinte pentru care au un „mandat" şi o „licenţă" (idem, p. 153). Autoreflecţia este necesară mai ales în activitatea de îndrumare. Conducătorii seminariilor sînt adesea abordaţi ca parteneri şi în discuţiile cu privire la probleme ce nu ţin de tema cursului. Ei nu ar trebui să se sustragă acestei solicitări, însă trebuie să reziste tentaţiei de a prelua rolul unui terapeut sau al unei „instanţe atotştiutoare". Un sfat în domeniul instruirii intră în atribuţiile profesionale ale consilierului, dar nu şi o consiliere în probleme de viaţă.

Gibson (1995, p. 166 sq.) descrie în acest context un ***program special al umorului:***

El subliniază mai întîi importanţa acelor asistenţi voluntari care lucrează ore întregi în spitale, ca nişte sfătuitori nespecializaţi în problemele umorului. În SUA, aceşti asistenţi s-au organizat în asociaţii, stabilindu-şi totodată statutul, diferitele funcţii (de exemplu administraţie, finanţele) şi punîndu-se în legătură cu conducerile diverselor clinici. Ei lucrează cu postere comice, videofilme, casete şi cărţi. Baza o constituie o anumită rezervă de materiale umoristice (cărţi, caiete cu desene animate, reviste). Fiecare posedă, pe lîngă toate acestea, o cutie cu surprize plină cu nasuri de clown, măşti, păpuşi, cărţi etc. La întrunirile

regulate ale asociației se spun ultimele bancuri pe care le preiau toți asistenții implicați și le lansează cu prima ocazia. Același lucru se întîmplă și cu istorioarele vesele și satirice, care se povestesc ca niște basme orientale la patul bolnavilor. Cînd există și resurse financiare, sînt invitați la asemenea seri vesele și comici profesioniști (clowni, cabaretiști, jongleri etc.). Problema asistenților este de a determina conducerea clinică să le pună la dispoziție un spațiu adecvat unde se amenajează camera rîsetelor și se depozitează matrialul umoristic" (M. Titze/C. Eschenröder, 1998, p. 150 sq.).

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

6. CULTURA ÎNVĂȚĂRII

6.1. Reformă sau schimbarea paradigmelor?

„Să învățăm în mod autonom și liber, aceasta a fost în trecut dar este și în prezent problema esențială"
(Președintele federal Johannes Rau, 14 iulie 2000)

Omul, ființă „nesigură în privința instinctelor sale", este nevoit să învețe în permanență ca să poată supraviețui. Deficitul în planul instinctelor este compensat prin plasticitatea „programelor sale mentale, senzoriale și comportamentale". Întreaga istorie a speciei umane este rezultatul unei activități neîntrerupte de învățare cu succes sau, de multe ori, fără succes. Supraviețuirea omului depinde de capacitatea sa de a învăța, de a se recalifica, de a uita ce a învățat cîndva și de a se instrui cu totul altfel pe viitor. (Ultimul aspect a fost analizat prea puțin de către pedagogie.) Dat fiind că vechile strategii de supraviețuire nu și-au dovedit viabilitatea, se impune acum o flexibilitate și reflectivitate sporită pentru a se putea decide în legătură cu păstrarea aspectelor consacrate sau, dimpotrivă, cu nevoia unei schimbări radicale în gîndire.

Rezultatele obținute de om în procesul învățării pot fi desemnate drept cultură a învățării. Aceasta reprezintă experiența colectivă și coagulată în domeniul instruirii. În sfera ei intră obiceiurile, formele de conviețuire, modelele de interpretare, imaginile despre lume care și-au demonstrat viabilitatea. C. G. Jung definește *cultura* ca fiind „patina simpatică" a existenței umane. „Conceptul de om de cultură are o vîrstă de 1.500 de ani. Înainte de aceasta se întinde epoca preistorică mult mai îndelungată, dar nedelimitată cu exactitate. Ea

este precedată iarăşi de sute de milenii ale existenţei omului, cultura pietrei, care se desprinde de epoca şi mai îndepărtată cînd fiinţa umană a făcut primul pas de la animal la om. Cu 50 de generaţii în urmă erau încă primitivi. Stratul culturii, această patimă simpatică, s-ar putea să fie mult mai subţire şi mai delicat în raport cu straturile primitive ale sufletului. Ultimele însă constituie subconştientul colectiv" (Jung, 1998, p. 25).

Critica reflexivă a culturii este un semn de calitate pentru o cultură dezvoltată. Distanţa critică faţă de propria cultură şi faţă de celelalte constituie o cerinţă fundamentală pentru orice fel de instruire. Cultura reprezintă rezultatul (istoric) al proceselor de învăţare iar învăţarea permite participarea responsabilă a individului la o comunitate culturală. Acelaşi lucru este valabil şi pentru individul singular: *instruirea* constituie rezultatul procesului individual al învăţării. Cu cît procesele sînt mai diversificate şi mai reflexive, cu atît mai probabilă este „o conduită în viaţă înţeleaptă" (Schmid, 1999, p. 325 sq.). *Cultura învăţării* este parte integantă a culturii sociale globale. Ea include stilurile, motivaţiile, temele, sălile, ofertele, amenajările, infrastructura locală, răspunderea oficială şi finanţarea sistemului de instruire.

Pentru Rolf Arnold, cultura învăţării reprezintă cultură cotidiană. El sublinează faptul că întreaga cultură cotidiană descrie ansamblul adevărurilor, obiceiurilor şi certitudinilor consacrate datorită rutinei. Ea cuprinde însă şi orientările normative fundamentale, modelul rolurilor în viaţa de zi cu zi, modul de comportare al omului în spiritul cărora a fost „culturalizat" (Arnold, 1999, p. 31).

Într-un mod asemănător se exprimă şi Erhard Schlutz: „Culturile învăţării constituie o realitate socială, care oferă membrilor săi o orientare printr-un stil comun şi prin abordarea separată a activităţii de instruire a celorlalţi şi cea de învăţare şi capacitate de adaptare a oamenilor" (idem, p. 27).

Johannes Weinberg propune de asemenea să nu se reducă noţiunea de cultură a învăţării la ofertele instituţionalizate în domeniul instruirii, ci să fie ancorată în sfera extrapedagogică" (Weinberg, 1999, p. 83). Peter-Klaus Hufer notează, cu privire la instruirea

politică, următoarele: „Locul învățării, obiectivul și modalitatea acestora caracterizează și constituie cultura instruirii politice. (...) Culturile învățării sînt înglobate în ansamblul culturii unei societăți. Ele depind de context, situație și epocă" (Hufer, 1999, p. 51).

Evoluția culturii învățării este accelerată prin reformă și inovare (Ekkehard Nuissl). „Reformele sînt necesare pentru a dezvolta mai departe sistemul de instruire, pentru a-i verifica și, la nevoie, a-i revizui obiectivele, dar mai ales pentru a ancora pentru întotdeauna inovațiile în doemniu" (Nuissl, 1999, p. 38).

Profesorul dr. Esdgar Forster, de la Universitatea din Salzburg, Institutul Austriac pentru Instruirea Adulților „Sankt Pölten", și colaboratoarele Elisabeth Wappelshammer și Daniela Ingneber, 3 noiembrie 2000

Cercetările în domeniul inovațiilor privind instruirea adulților

Institutul nostru a fost întemeiat la începutul anului 2000, ca succesor al institutului din Salzburg. Unul din obiectivele noastre îl reprezintă cercetaea în domeniul instruirii, cealălalt constînd în serviciile prestate pentru sponsorii noștri. Sîntem finanțați de Forumul Catolic al Instruirii Adulților, Trustul Austriac al Instituțiilor din Domeniul Instruirii și de Academia Landurilor din Austria de Jos. Sarcina noastră constă în cercetarea pragmatică și realizarea unor proiecte, chiar și pentru agenții particulari din economiei.

În prezent se desfășoară un proiect de regionalizare în Austria de Jos. Instituțiile răspunzătoare de instruirea adulților din patru regiuni urmează să se unească, iar colaboratorii să promoveze o colaborare mai bună. Tema cercetării se referă la modul cum funcționează instruirea adulților în regiunile rurale. Proiectul a fost inițiat de către Ministerul Federal, iar institutul nostru își dă girul științific. Tendința spre regionalizare se face simțită în întreaga Austrie. Este adevărat însă că de cele mai multe ori se

întrunesc aceleași persoane în cadrul unor conferințe, iar politicienii nu și-au luat aproape nici un angajament.

În diferite regiuni se organizează conferințe unde se subliniază mereu nevoia de instruire și se planifică măsuri în acest sens. Institutele angajate direct în acțiunea de instruire predomină la aceste întruniri, dar și ele trebuie să-și coordoneze activitatea mai bine. Asociațiile implicate urmează să constituie o *corporate identity* (corporație).

Un exemplu îl reprezintă colaborarea asociației nostre cu cele ale turcilor stabiliți în Austria. S-a convenit să li se pună la dispoziție spațiile Institutului de Instruire a Adulților pentru diverse activități, cum ar fi celebrarea nunții.

Eu sînt de părere că instrucția generală și cea profesională sînt separate prea strict, o distincție impusă și de orientarea politică a unor asociații. Vom propune pe viitor și atragerea întreprinderilor în această activitate.

După cum am observat, nu se exploatează în suficientă măsură competențele oamenilor care lucrează onorific în conducerea instituțiilor. Mulți dintre ei au cunoștințe vaste și deprinderi în domeniul dansului popular sau al confecționării costumului popular austriac. Din păcate, după unii, așa ceva nu intră în sfera instruirii adulților. Deci multe cunoștințe, capacități și competențe rămîn nedescoperite și ascunse pentru că nu sînt recunoscute profesional. Un întreg potențial nu este exploatat în acest domeniu. Față de perfecționismul social tot mai răspîndit, ar fi de dorit, după părere mea, să se redescopere frumusețea imperfecțiunii.

Un alt proiect prevede dezvoltarea competențelor la oamenii ce se implică onorific în acest domeniu. Mai întîi trebuie să descoperim capacitățile lor, să le transformăm în competențe și, dacă este nevoie, să le certificăm. Aceasta constituie și o formă a recunoașterii pentru activitatea lor. Ne referim aici și la competențele din domeniul instruirii. Într-un seminar special s-ar putea teoretiza aceste capacități practice.

Într-un alt proiect ajutăm comunele care vor să-și extindă activitatea cu adulții și vor să-și formeze, de exemplu, proprii

consilieri. Şi aici este vorba de procese regionale de instruire. Noi înregistrăm mai întîi ce se întîmplă în aceste localităţi rurale. Stăm de vorbă cu primarii, mai ales cu cei ce doresc o schimbare şi care sprijină procesele democratice. Problema pe care o dezbatem este următoarea: care sînt nevoile viitoare ale oamenilor? Iar aceşti primari sînt dispuşi să înveţe. Întîlnim obstrucţii mai degrabă din partea asociaţiilor tradiţionale ale adulţilor. Pînă în prezent, am întocmit pentru fiecare comună o analiză a situaţiei.

Primarii sînt dispuşi să aducă schimbări şi în alte domenii. În toată activitatea noastră îndeplinim funcţia unui *coach*, facem posibile sfere noi de comunicare pentru angajamentul civic. În localităţile rurale există şi o diversitate în privinţa tematicilor prioritare. Vechile programe de instruire nu mai sînt acceptate, în schimb se bucură de mare succes situaţiile de învăţare mai deosebite, cum ar fi de exemplu diferitele manifestări în colaborare cu pompierii. Instituţiile din domeniu nu iau deseori în seamă aceste structuri locale. Inovaţiile sînt de multe ori blocate de „vechii funcţionari" din comune.

Toate aceste microprocese pot fi observate în ansamblul lor dacă localitatatea nu este prea mare. La instruirea adulţilor vin oameni din diferite nivele ale ierarhiei sociale şi administrative. Cînd observăm că lucrurile încep să funcţioneze, atunci noi ne retragem.

Evoluţia prin reforme accentuează continuitatea schimbărilor. O schimbare principială în domeniul percepţiei poate fi definită drept *schimbare a paradigmelor*. Aceasta nu înseamnă că totul – obiective, conţinuturi, metode – va fi principial altfel, ci este vorba de o schimbare a perspectivelor. În acest sens recomandă Rolf Arnold punerea sub semnul întrebării a certitudinilor pedagogiei. „În acest demers se recunoaşte incertitudinea crescîndă a transmiterii pure şi exclusive (transmiterea cunoştinţelor, transmiterea calificărilor etc.) şi se demască fără milă iluziile tehnocrate pe care se bazează aceste percepţii didactice, dintre care cea mai mare iluzie o constituie faptul

că instruirea, calificarea și competența pot fi create și controlate" (Arnold, 1999, p. 33).

Se constată pe deplin schimbarea perspectivei de la *cutura predării/transmiterii* la *cultura învățării* (idem, p. 33). În sens strict, ar trebui să utilizăm cu mult mai multă precauție noțiunile pedagogie, educație, învățare, transfer de cunoștințe, tehnologia învățământului.

În peisajul instruirii se consemnează simultaneitatea aspectelor nesimultane.: autodirijarea și inițiativa proprie iau amploare, iar și îndrumarea externă și sugestia în masă. Există semne clare de închistare conservatoare ale sistemului de instruire, pe de o parte, însă și semnele noilor orientări paradigmatice, pe de altă parte (vezi Voβ 1996). Recomandăm să nu se vorbească încă despre o nouă cultură în domeniul învățării, din moment ce unele forme de realizare ale ei se află încă în perioada de testare.

Noua definire și lărgire a sferei „pedagogicului"

-de la orientarea spre participant la autodirijare
- de la transmiterea cunoștințelor la sprijinirea învățării
- de la planificarea seminariilor la realizarea contextelor învățării
-de la *training* la asistarea procesului (de exemplu a evoluției organizatorice)
- de la învățarea individuală la învățarea organizațională
- de la calificare la sprijinirea formării competențelor
- de la planificarea programului la instituționalizarea sistemului complex sub formă de rețea.

6.2. Culturile învățării ca sisteme de cunoștințe

Culturile învățării se transformă în funcție de contextele socioculturale și socioeconomice, având ca fundal cunoștințele disponibile și mediile tehnic-informaționlae și depinzînd de gradul urbanizării, de mobilitaea, secularizarea și evoluția valorilor sociale. Ele nu pot fi desprinse de „problemele cheie ale epocii" (Wolfgang Klafki).

Cultura învățării indică nivelul dezvoltării sociale și al capacității de rezolvare a problemelor, „climatul în domeniul învățării" specific pentru o societate. Anumite „modele" culturale ale instruirii se pot distinge încă de la începutul secolului XIX:

1. *Cultura narativă orală*

În aceste culturi, știința colectivă despre viață este transmisă oral, adică sub formă de povestiri. Cunoștințele empirice referitoare la aspectele „conduitei înțelepte în viață" fuseseră probate în contexte de viață și de lume și încorporate în povestiri. Povestitorii – de cele mai multe ori bunicile – se bucurau de o autoritate dincolo de orice îndoială, „întruchipînd" un statut bine definit și trăind de pe urma statutului. Ei, povestitorii, deveniseră consilierii în situații critice. „Instruirea" nu era impusă și se realiza *en passant* (F. Reischmann), adică omul învăța trăind.

„În cultura orală, acțiunea, vorbirea și gîndirea sînt marcate de apropierea de experiențele și situațiile cotidiene. Ea nu dispune de categoriile analitice ale structurării prin diferențiere față de experiență. Nu există nici un interes în privința stocării cunoștințelor în structuri autosuficiente. Culturile orale organizează cunoașterea prin raportare la om, respectiv la ființa antropomorfizată. Cosmosul este apreciat ca fiind un eveniment continuu avînd omul în centrul lui. Memoria orală conține o importantă componentă somatică, cu alte cuvinte amintirea este susținută prin mișcările corpului. (...) Culturile orale operează pe cale homeostatică, nu dogmatică" (Schmidt, 1998, p. 94 sq.).

Sînt narate nu numai povestiri/întîmplări etice cotidiene, ci și basme. „Fără povestiri, viața nu are nici un sens. Fără însemnătate, viața nu are nici un țel. Fără existența unui scop, școlile sînt niște clădiri goale, lipsite de funcția instructivă" (Postman, 1997, p. 20).

Instruirea și învățarea narativă sînt tipice pentru începuturile instruirii adulților, de exemplu asociațiile muncitorilor din prima parte a secolului XIX (vezi Hof, 1995). Ele erau centrele destinate comunicării distractive pentru meseriași ambulanți, care realizau aici un schimb de experiențe și de trăiri adunate din toate regiunile Europei centrale. În aceste asociații nu se putea face o distincție între

instructor și instruit. Toți învățau împreună, unii de la alții, povestind pur și simplu.

Învățarea narativă este în mare măsură învățare autodirijată. Narațiunea este orientată spre trecut și raportată la biografie. Trecutul nu este „copiat" pe cale narativă, ci reconstruit prin prisma prezentului. Amintirile au o puternică tentă emoțională și nu pot fi transmise altora decît condiționat. Amintirile sînt experiențe trăite ca atare, cu un caracter individual și unic. Totuși *oral history* (povestire orală) este o formă intensivă a învățării, povestirile incită la reflecție, la comparație, la o nouă evaluare. Ele fac legătura dintre trecut, prezent și viitor.

Basmele, poveștile și relatările din călătorii au fost timp îndelungat tipul normal de instruire și învățare cotidiană. Odată cu apariția culturii scrise și cu instituționalizarea învățămîntului, cultura narativă a pierdut în însemnătate. În aceste *curricula* bazate pe știință nu-și mai are locul povestirea subiectivă. De cîțiva ani însă se observă o renaștere a pedagogiei narative, dacă e să ne gîndim doar la cafenele, locul de întrunire a oameilor de cultură, la interviuri, la atelierele literare, la biografiile și memoriile publicate etc.

Instruirea adulților, chiar și calificarea profesională, au redescoperit „învățarea din povestiri" ca o completare la transmiterea științifică a cunoștințelor. În multe domenii (ecologia, alimentația, sănătatea, politica, conduita morală) se poate descoperi prin povestire o cunoaștere empirică implicită, iar experiențele colective pot fi salvate de la uitare. Povestirile devin relevante prin diferențiere între bătrîni și tineri, bărbați și femei, medii și culturi.

Redescoperirea pedagogiei narative este deci parte integrantă a transformării culturilor în învățare.

2. *Cultura științifică, literară*

Textele științifice au la bază un alt fel de logică, o altă arhitectură cognitivă. Un text scris reclamă o gîndire liniară, logică și conceptuală. Textul științifică și tiparul schimbă posibilitățile de acces la lume: textul scris în mod științific sugerează un alt grad de adevăr decît ceea ce se povestește (vezi Drerup/Keiner, 1999). Cuvîntul scris trezește o doză mai mare de încredere decît cel rostit.

„Abia limbajul fixat în formă scrisă a permis dezvoltarea gîndirii analitice. Scrierea sileşte gîndirea la o încetinire extremă, fapt ce generează posibilităţi cu totul noi de înţelegere şi de argumentare şi implicit semantici şi exigenţe inedite de veridicitate (vezi Niklos Luhmann). Scrisul înlesneşte crearea unui şir de continuităţi în gîndire, care există în texte independent de conştiinţă şi la care se poate apela oricînd. Situate în afara conştiinţei, cunoştinţele pot fi stocate, recreate şi recorectate. Scrierea nu este o simplă anexă a vorbirii, ci o tehnologie cu totul artificială. Ea a transformat radical conştiinţa omului. Este adevărat că scrisul promovează dezvoltarea conştiinţei, abstractizarea, gîndirea în şiruri cauzale şi relaţii, dar în acelaşi timp îl îndepărtează pe om de mediul social (de „lumea vie") şi de raportarea cunoştinţelor la lume şi viaţă. (...) Materialitatea textului devine tot mai autoritară, uneori capricioasă: ceea ce este exprimat în scris pretinde că este şi adevărat (...) Ortodoxia şi dogmatismul sînt rodul literalităţii" (Schmidt, 1998, p. 95 sq.).

Textele scrise – manualele, enciclopediile, revistele – conţin cunoştinţele transmise prin sistemele moderne de instruire. În instruirea adulţilor, cultura scrisă tinde să înlocuiască de asemenea cultura narativă. Societăţile sfîrşitului secolului XIX demarează programul lor de popularizare a cunoştinţelor ştiinţifice, traduc limbajul ştiinţific la nivelul de reprezentare al laicilor. Răspîndirea ştiinţei face parte din procesul de modernizare şi democratizare. Egalitatea socială în domeniul şanselor presupune alfabetizarea şi, deci, participarea individuală la cultura scrisă.

„Desubiectivarea cunoaşterii, promovată prin scris, le conferă cunoştinţelor ştiinţifice o obiectivitate depersonalizată şi ruptă de comunicare şi de experienţa individuală. Cunoştinţele ştiinţifice sînt transpuse astfel în însăşi planul existenţei" (Schmidt, 1998, p. 100). Odată cu pretenţia la obiectivitate a textelor scrise se neagă implicarea instanţei subiective în actul de percepere a lumii. În schimb, conştiinţa unei astfel de relativităţi fusese parte integrantă a culturii narative.

„Cunoştinţele imortalizate în formă scrisă emiteau pretenţia de adevăr, valabilitate dincolo de situaţie, obiectivitate, control intersubiectiv, libertate absolută a declaraţiei şi autonomia textului lingvistic,

cu alte cuvinte se doreau a fi suma criteriilor științifice care sînt postulate în teoriile curente ale științei" (idem, p. 104).

În cadrul noilor culturi ale învățării, cunoștințele științifice nu-și pierd din însemnătate, dar rangul lor primordial este pus tot mai mult sub semnul întrebării. Cunoașterea științifică este pusă în legătură cu cea empirică și, de asemenea, cu o interpretare spirituală și estetică a lumii. În acest sens, Wolfgang Welsch, un filozof al epocii postmoderne, vorbește de pluralizarea raționalităților și de o „rațiune transversală", deci o rațiune multiplă a tranzițiilor (Welsch, 1996, p. 541 sq.). Știința este tot mai relativizată și relaționalizată.

„Capacitatea de a accepta cu calm valabilitatea și utilitatea a două adevăruri contrare constituie izvorul toleranței, sincerității și mai ales a umorului, cel mai mare dușman al fanatismului" (Postman, 1997, p. 25).

Oamenii își dau seama de faptul că știința nu înlătură necunoașterea, pentru că orice nouă cunoștință aduce cu sine o altă necunoaștere: a învăța potrivit noilor culturi în domeniu nu înseamnă numai a-ți însuși noi cunoștințe, ci să știi să abordezi necunoașterea și contingența tot mai mare.

În cultura învățării, aspectul cu totul „nou" îl reprezintă scepticismul față de pretenția la obiectivitate și adevăr, acceptarea caracterului constructivist al cunoștințelor omului, conștientizarea efemerității și a probabilității de a greși din partera cunoașterii umane, utilizarea circumspectă a atestărilor experților, subtilitatea față de dependența de metodă a tuturor rezultatelor corectării. Cunoștințele nu sînt absolute, ci numai o formă de relație și de evaluare a anumitor contexte.

3. *Cultura învățării estetice, vizuale*

Omul de știință american în domeniul comunicațiilor, Neil Postman, constată faptul că o cultură a imaginii înlocuiește cultura scrisă. Evident, viața cotidiană este marcată tot mai mult de lumea imaginilor. Timpul petrecut cu programe TV, video și jocurile pe computer crește fără întrerupere. „La vîrsta cuprinsă între trei și optspezece ani un copil american obișnuit vede la televizor aproxi-

mativ 500.000 de spoturi, ceea ce înseamnă că reclama TV constituie cea mai importantă sursă cantitativă de valori, din care se «alimentează» copiii şi tinerii" (Postman, 1997, p. 51).

Temerea că noi toţi nu am fi decît nişte recipienţi pasivi ai mass media nu este îndreptăţită întrutotul. Imaginile TV nu sînt consumate pur şi simplu. Ele sînt interpretate şi „reconstruite" în funcţie de dispoziţia, mediul de viaţă, nivelul cognitiv al fiecăruia. Şi totuşi, putem considera că lumea imaginilor ne transformă modul de a vedea lumea, orizontul, „modus"-ul existenţei noastre. Nu se tramsformă numai latura concretă a concepţiei despe lume, ci mai ales modalitatea de a vedea lumea, adică nu ce vedem, ci cum observăm.

Cultura estetică a învăţării se caracterizează prin iluzia relativă în legătură cu lumea imaginilor media. Marii pictori nu au intenţionat să copieze în stil naturalist lumea, adică „aşa cum este ea". Imaginea fotografică sugerează, prin urmare, o pretenţie la veridicitate mult mai mare decît scrisul.

În timpul războiului de la Kosovo a apărut în presa occidentală o fotografie reprezentînd o mulţime impresionantă de refugiaţi. Comentariul: sîrbii îi alungă pe albanezi din Kosovo. Aceeaşi fotografie a apărut şi la Belgrad, avînd subtitlul: Sîrbii şi albanezii din Kosovo se refugiază din cauza terorii bombelor declanşate de trupele NATO.

În domeniul pedagogic şi al instruirii adulţilor nu se poate renunţa la procesul de vizualizare. Estetizarea activităţii de instruire deschide noi posibilităţi de învăţare.

Un exemplu: evenimentul cel mai răsunător al ultimului deceniu al secolului trecut a fost, în domeniul instruirii politice, expoziţia documentară despre Wermacht. Sute de mii de oameni au văzut fotografii din al doilea război mondial, s-au înfuriat, au rămas consternaţi, s-au întristat, şi-au recunoscut vina, au plîns, au discutat şi au protestat.

Ameninţarea dezastrului ecologic, conflictul nord-sud, radicalismul de dreapta, globalizarea – toate aceste teme abstracte nu pot fi

concretizate fără o estetizare. Orice imagine constituie însă o iluzie optică, o anumită perspectivă a observației, o anume construcție a realității care urmează să fie de- și re-construită în procesul învățării. Este naivă credința că veridicitatea lumii fotografiate am pierdut-o, cum de altfel, nu ne mai încredem fără rezerve nici în cuvîntul tipărit.

„Competența mass media" înseamnă interpretarea imaginilor despre lume, despre oameni și despre sine însuși, conștientizarea delimitărilor fluide dintre realitate și virtualitate, descifrarea estetizărilor, chiar și în domenul politicii. Fascinația aparenței frumoase este îndoielnică. Umbrele din metafora peșterii lui Platon au devenit mai frumos colorate, însă rămîn tot niște umbre. Întrebările referitoare la sensul unor lucruri (structurile nedemocratice, puterea totalitară) nu au culoare și nu pot fi prinse de camera de fotografiat. Competența media înseamnă acum atît accesul la realitate, cît și acceptarea părților umbrite, ascunse, ale imaginilor. Fiecare imagine este un anumit fel de interpretare, dezvăluind și ascunzînd în egală măsură. Relatările TV despre o demonstrație politică îi prezintă pe demonstranți, dar nu și pe cei absenți de la manifestație. Competența media înseamnă, prin urmare, și exersarea diversității și a schimbării perspectivelor.

Un alt aspect al imaginilor estetice îl constituie metafora. Mataforele sînt imagini ale vorbirii. Limba este de asemenea o construcție culturală, care face trimitere la o anumită lume, dar nu o reflectă în totalitatea ei. Limbajul, chiar și cel științific, este ambiguu și contingent, fiind doar o formă de apropiere de realitate. În acest sens, limba este în esența ei metaforică. Limbajul nostru curent este metaforic și plastic totodată, dar și concret. În concluzie, conștientizarea metaforei, utilizarea unui limbaj metaforic, uneori cu tendință de ironizare, toate acestea fac parte din cultura estetică a învățării într-o societate dominată de mass media.

4. *Culturile hedoniste bazate pe trăire*

Cercetările în domeniul stilului de viață evidențiază faptul că nevoile hedoniste iau amploare. Diagnoza socială se îmbogățește cu noi concepte: „societatea riscului" (Ulrich Beck), „societate bazată pe trăire" (G. Schulze), „societate multiopțională" (P. Groβ) etc. S-a

încetățenit în ultimul timp și termeul „pedagogia bazată pe trăire", din sfera ei făcînd parte concediul pentru căutarea aventurilor, sporturile extreme, *survivaltraining* (tehnică de supraviețuire) pentru manageri, antrenarea motivației și altele.

„Creșterea imensă a posibilităților de alegere, expansiunea pieții aventurilor, dispariția barierelor din jurul bunurilor de consum și de lux face ca viața «frumoasă» să nu fie numai un lucru obișnuit pentru numeroase segmente ale societății, ci să devină într-un anume sens o normă (...). «Semantica psiho-fizică» care a înlocuit aparent «semantica economică» a inegalității sociale își concentrează efectul nu asupra realității «obiective», deci nu asupra dimensiunilor externe ale acțiunilor sociale, ci asupra trăirii interioare a realității" (Alheit, 1994, p. 137)

Seminariile de instruire a adulților nu sînt considerate numai manifestări dintr-un program de învățare, ci prilejuri de trăire totală. Din sfera acestuia fac parte atît ambientul, distracția, sociabilitatea cît și modalitățile autoînscenării.

Institutul SINUS, creatorul celei mai cunoscute tipologii a mediului ambiant din Germania, constată o orientare hedonistă și în rîndul participanților la Fundația Friedrich Ebert, care se ocupă cu instruirea politică. „Manifestările organizate în scopul instruirii sînt percepute și apreciate ca «evenimente globale», asemănătoare uzanțelor societății de consum. Nevoia de comunicare personală și de distracție, precum și pretențiile estetic-stilistice privind interiorul, joacă un rol la fel de important ca și așteptările în legătură cu stricta instruire" (Ueltzhöffer/Kandel, 1993, p. 84).

Sporturile extreme

„Mai repede, mai înalt, mai departe și mai riscant. Tot mai mulți tineri caută cu orice preț riscul. 17% din tinerii germani s-au prins deja de funia elastică la *bungeejumping* și au sărit de pe un pod sau un turn de televiziune. Aceste date provin din sondajul cel mai recent realizat de institutul de cescetare a petrecerii timpului liber B.A.T. (British American Tobacco)

Aproape un sfert dintre tinerii intervievați, cuprinși între 14 și 29 de ani, vor să probeze pe viitor săritura cu paraşuta, 21% dintre ei vor să se arunce în gol la *bungeejumping* , iar 18% vor să trăiască visul zborului la *paragliding*. În cadrul studiului cu titlul „Xtrem. Nebunia calculată", au fost intervievați 3.000 de persoane cu vîrsta minimă de 14 ani. 642 dintre ei s-au încadrat între vîrstele 14 și 29 ani. Directorul institutului de cercetare, Horst W. Opaschwski, declară: „Plictiseala extremă constituie motivul principal care îi determină pe tineri să evadeze din sărăcia în evenimente a vieții cotidiene. Teama de plictis este mai puternică decît cea de risc". „Aceasta însă nu înseamnă o năpustire oarbă înspre situații și momente periculoase, ci în primul rînd plăcerea, biciuirea nervilor și un risc calculat" (*Allgemeine Zeitung*, Hanovra, 20 septembrie 2000).

Prin orientarea spre evenimentul trăit de tine însuți se înțeleg lucruri diferite:

a) pretenții mărite în legătură cu locuința, îngrijirea, confortul, utilarea tehnică a mass-media, ambientul. În ce măsură te poți ridica la nivelul pretențiilor, aceasta este de acum o problemă financiară.

b) nevoia de *fun and action* (distracție și acțiune) și *edutainment*. Instruirea adulților nu se poate sustrage acestor tendințe, dar nici nu li se poate abandona întrutotul, dacă nu vrea să-și pericliteze identitatea de instituție dedicată instruirii.

c) nevoia de trăire plenară și cît mai intensă. Ne referim prin aceasta la posibilitățile cu totul noi de abordare a lumii care „dezvăluie" dimensiuni ascunse ale realității. Imboldurile pentru astfel de evenimente sînt foarte variate: o poezie de Rilke, interpretarea unei picturi a lui Picasso, o „excursie literară" prin ținutul natal, un tur ecologic cu bicicleta, contactul cu aspectele străine și neobișnuite, „fotografiile" reprezentînd ramificațiile neuronale, „eliberările" trăite la meditarea asupra unui tablou, o discuție socratică, un atelier al viitorului etc.

Actul trăirii ține de nivelul subiectivității. Intensitatea trăirii este definită și trăită de fiecare în mod strict individual. Asemenea trăiri nu pot fi planificate decît condiționat. Este vorba de condiții-cadru favorabile și împrejurări incitante, așa cum le denumește Rolf Arnold în a lui „didactică favorizantă".

Printr-o orientare spre eveniment se evidențiază cel mai bine transformarea ce ar avea loc în domeniul culturii învățării. Pe bună dreptate se vorbește aici de o „desființare a limitării" sau, cu alte cuvinte, de o descătușare a activității de instruire. Limitele existente între învățare și muncă, învățare și disracție, învățare și angajament civic, învățare și sănătate, învățare și protecția mediului devin tot mai fluide. În toate domeniile iau amploare autoinițiativa și activitatea proprie. Într-o primă instanță, instruirea constă doar în crearea condițiilor-cadru favorizante.

5. *Culturile învățării integrate în muncă*

Învățarea integrată în procesul muncii, *learning by doing*, constituie o situație pedagogică normală. Raportul meșter-ucenic din perioada preindustrială era de asemenea o relație pedagogică. Ucenicul învăța executînd anumite lucrări prin imitație, prin urmărire a „modelului", prin experimentare și eșecuri, dar și prin schema impuls-reacție-fixare. În decursul industrializării, învățarea integrată în practică a pierdut în însemnătate. Axarea activității practice pe cunoștințe științifice necesită o cunoaștere teoretică situativă în diverse domenii: biologie, fizică, chimie etc. Procesul învățării profesiei a fost separat de viața cotidiană și instituționalizat în forme autorizate de instruire. Sistemele profesionale meșter-ucenic reprezentau un echilibru între învățarea școlară și teoretică și cea raportată la practică.

În ultimii ani se observă o reintegrare a învățării în activitatea profesională. „Învățarea prin și în procesul muncii (...) dublată de dezvoltarea organizării cunoaște în ultimii ani o revalorificare crescîndă. Motivul îl găsim, în cele din urmă, în recunoașterea faptului că o competență profesională nu se poate însuși în situațiile artificiale create în acest scop în sala de seminar. În afară de aceasta,

s-a adeverit încă un aspect, şi anume, vechimea atitudinii şi a comportării în cadrul grupului de muncă este mult mai eficientă decît cea realizată prin antrenarea izolată a unui muncitor. În cele din urmă intervine şi problema costului calificării" (Weiβ, 1994, p. 46).

Dialogul cu Peter Haase, purtător de cuvînt al uzinelor Volkswagen Coaching GmbH, Wolfsburg, 10 noiembrie 2000

Noile culturi ale învățării în cadrul calificării şi specializării profesionale

H.S.: *Domnule Haase, se pare că VW-Coaching este cel mai mare centru de specializare din Saxonia de Jos.*

P.H.: În orice caz, putem spune că este cea mai mare instituție particulară în acest domeniu şi deserveşte un concen de peste 325.000 de oameni răspîndiți pe cinci continente. Sloganul „Cei mari îi mănîncă pe cei mici" nu mai constituie o garanție pentru obținerea succesului. Mult mai căutate sînt întreprinderile care un profil propriu bine defint şi care ştiu să-l comunice. Noi ne aflăm acum la capătul unei îndelungate dezvoltări a învățămîntului clasic, începută pe la mijlocul celui de al 8-lea deceniu al secolului trecut. Ea a cunoscut, după 1980, şi o dezvoltare a personalului şi a organizării, iar în anul 1995 s-a întemeiat Societatea *Coaching*. Formula noastră a succesului sună cam aşa: „Cunoştințe - experiență - colaboratori entuziaşti - orizonturi noi".

H.S.: *Cum se prezintă SRL-Coaching astăzi?*

P.H.: Dispunem de aproximativ 700 colaboratori permanenți, 300 muncitori temporar angajați şi şapte domenii de afaceri. 40% din vînzări sînt servicii pentru Volkswagen, alți 40% provin de pe piața liberă unde concurăm cu ceilalți, şi 20% de pe piața externă, bunăoară din întreprinderi mici şi mijlocii. Noi oferin totul, de la specializarea profesional-tehnică pînă la proiecte UE. La prima vedere sîntem un ofertant complet lipsit de un profil clar, însă la o cercetare mai atentă se poate remarca o ofertă în instruire şi

calificare unică în felul ei, deoarece se poate realiza programul de calificare doar într-o singură instituție. Pentru clienții noștri acest aspect este extrem de avantajos, pentru că ei sînt nevoiți să ducă tratative cu un singur partener pe care îl pot contacta oricînd.

H.S.: *Ce noutăți oferiți în domeniul instruirii?*

P.H.: Oferta noastră a crescut în ultimul timp. Ea a fost probată în numeroase situații reale și perfecționată de numeroși colaboratori în practică. Pe baza ofertelor îi invităm pe clienți să descopere noi orizonturi. În aceasta constă sprijinul nostru, și anume cuplarea cunoștințelor de experiență, realizarea unor idei noi și transpunerea lor în producția efectivă. Drumul spre o „firmă modernă de autodezvoltare" nu a fost ușor. Încrederea noastră crește pe măsura constatării proceselor individuale de transformare la colaboratorii noștri. Noi discutăm despre noi înșine, transmitem experiența noastră clienților și învățăm astfel împreună.

Un exemplu pentru îmbunătățirea consecventă îl constituie domeniile de *consulting*, *coaching*, proiectele privind politica pieței muncii (*linehighway*). Temele „fierbinți", de exemplu învățarea *online*, sînt aprofundate în permanență și orientate concret spre un scop anume. Factorul principal al succesului în domeniul *ekerning* îl constituie produsele bune, condițiile tehnice oprime și cultura învățării aplicată direct în întreprindere, atitudinea colaboratorilor față de problema instruirii și sprijinirea acestor procese de către conducerea uzinei. Acest aspect l-am respectat de mult timp în domeniul pregătirii cadrelor noastre de conducere. Rezultatul concret al competenței noastre îl constituie procesul de transformare pe care îl parcurge cu succes Volkswagen AG.

În procesul de profesionalizare a funcțiilor de conducere accentul principal sa deplasat masiv de la *training* la „selecție", încît putem considera astăzi că o conducere bună se constituie în proporție de 80% printr-o selecție corectă, iar în rest prin *training*. Baza o constituie delimitarea clară și descrierea cît mai elaborată a profilului, mai ales în domeniul competențelor sociale, personale, profesionale și al spiritului de inițiativă. Noi căutăm

colaboratori ce devedesc un potențial crescut pentru un anumit profil. Aceasta are loc într-un *assessment-centre* (centru de evaluare) care eliberează certificate de uz intern.

În afară de aceasta, mai există un *Coaching for Excellence*, cu care am colaborat imediat după înființare, cu scopul precis de a crește cît mai mult performanțele profesionale. Mai mult de 90% din specialiștii noștri se conduc după *motto*-ul: „Un specialist bun poate să devină și mai bun".

Este vorba nu numai de calificarea profesională, ci și de o altă problemă: cum pot să-mi îmbunătățesc și mai mult competența în exercitarea funcției de conducere? Antrenarea sănătății reprezintă de asemenea o altă temă.

Oamenii din conducere sînt *opinion leaders* (lideri de opinie). Ei reprezintă modelul în activitatea de orientare a proceselor muncii și a clienților. Un rol important le revine celor aproximativ 200 de instructori care consiliază circa 4.000 de oameni înscriși în programul de perfecționare. În cadrul acestui program „orientat spre comerț și producție" (GAB), 16 meserii se reduc la 15, pentru că profesionalizarea pierde în însemnătate odată cu transformările tehnice tot mai cuprinzătoare. De la practicienii din întreprindere aflăm ce sarcini profesionale trebuie rezolvate și în funcție de aceasta stabilim programul de învățare și perfecționare.

Domeniile mari ale perfecționării sînt hidraulica, pneumatica, limbile străine, comunicarea etc. În multe domenii se reduce dramatic timpul acordat instruirii. Pînă la sfîrșitul anului, de exemplu, sîntem nevoiți să calificăm întregul colectiv în tehnologiile informației. Prin metoda seminariilor clasice ne-ar trebui doi sau chiar trei ani. Noi trebuie să oferim un *training* în folosirea computerului, deci oamenii noștri trebuie să se califice în această direcție și în afara programului. Prognoza mea este următoarea: în maxim trei ani vom ajunge să implementăm circa 50% din măsurile în domeniul calificării prin Internet, sub formă de programe întocmite la cel mai înalt nivel.

În domeniul *consulting*-ului o să găsiți specialități în domeniul restructurării, consilieri în strategii și specialiști în

procesele de schimbare a managementului. Noi sprijinim conducerea în rezolvarea la fața locului a proceselor restructurării cu toate deciziile adesea neagreate. Aceasta este cu totul altceva decît un simplu *training*. În trecut se învăța numai în cadrul seminariilor, iar aplicabilitatea practică rămînea la latitudinea participanților. În multe aspecte nu se schimba nimic, pentru că lipsea capacitatea și forța necesară introducerii noului. Astăzi consiliem pe cei răspunzători de procesul restructurării timp de o jumătate de an. În aceasta rezidă cotitura hotărîtoare: da le *training* la consilierea directă a procesului.

H.S.: *Unde și cum se învață aceasta?*

P.H.: Aceasta nu se învață nicăieri. Încă nu s-a cristalizat o asemenea pedagogie. Noi oferim o calificare de un an pentru activitatea de îndrumător al procesului restructurării. Acolo se deprinde întregul meșteșug pentru managementul restructurării. Condiția este însă ca respectivul să fi lucrat deja în calitate de *trainer*.

H.S.: *În ce măsură participați și la programe regionale?*

P.H.: O rețea extinsă o reprezintă Wolfsburg SA, o societate a orașului Wolfsburg și a uzinelor Volkswagen SA. Scopul nostru este reducerea la jumtate a șomajului în Wolfsburg. Pentru aceasta s-a realizat un centru de inovație, care îi ajută pe tinerii întreprinzători. Pînă acum au fost create peste 3.000 locuri de calificare. Acest proiect la care participă orașele Wolfsburg, Gifhorn și Helmstadt, landul Saxonia de Jos și Volkswagen SA este dedicat tinerilor care nu găsesc o posibilitate de calificare. Pînă acum am realizat 70 de astfel de locuri. Contactăm, de exemplu, pe meseriași, le preluăm toate serviciile birocratice, le punem la dispoziție și pedagogi sociali, dacă este nevoie. Oferta a fost primită cu entuziasm.

De strictă actualitate este proiectul dedicat școlilor din orașul Wolfsburg, derivat la rîndul lui din inițiativa N=2i (Școli cuplate la Internet). Cel mai important aspect îl constituie organizarea predării și învățării exclusiv cu ajutorul computerului. În acest proiect sînt implicate toate structurile: industria, conducerea șco-

lilor, profesorii și elevii. Am realizat deja o informare în rîndul școlilor, am creat un grup de inițiativă și am început programul de computerizare. Cînd va fi gata, programul va sta la dispoziția tuturor școlilor, profesorii vor putea face schimb de materiale etc. Acestea sînt modele regionale noi în domeniul dezvoltării învățămîntului. Astfel se optimizează competența unei regiuni întregi, se declanșează efecte de sinergie, iar atunci adesea 1+1=3.

Activitatea noastră de instruire este una de natură procesuală, desfășurîndu-se cu totul altfel față de cea tradițională. Consilierea procesuală, managementul în însușirea cunoștințelor, *consulting*-ul, toate acestea ocupă locuri de o importanță deosebită. O asemenea calificare necesită însă o colaborare extrem de strînsă între școală și întreprindere. Activitățile cu tinerii, mergînd de la schimburile internaționale pînă la prevenirea consumului drogurilor și a violenței, implică atît școlile, cît și întreprinderile și autoritățile locale. Numai astfel reușim să-i menținem pe oameni mereu într-o condiție optimă.

În societatea bazată pe cunoaștere, capacitatea de autoînvățare trebuie să îndeplinească anumite cerințe:

1) marea masă a oamenilor activi este ocupată în producție, în aplicarea și transmiterea cunoștințelor;

2) cele mai multe produse, cele electronice, farmaceutice, chimice, se bazează pe un înalt nivel de cunoaștere, costurile de producție rezultînd mai mult din costurile dezvoltării decît din cele legate de materiale și timpul de lucru. Învățarea permanentă constituie pentru majoritatea profesiilor o parte integrantă a munciii productive și a dezvoltării întreprinderilor sub aspectul organizării și a personalului. Învățarea *just in time* cîștigă importanță.

În cadrul învățării la locul de muncă, perfecționarea face parte integrantă dintr-un vast management al cunoașterii. Determinant este de a dispune de cunoștințe funcționale la timpul și locul potrivit. Purtătorii cunoștințelor sînt mai ales cei activi, dar într-o măsură tot

mai mare şi băncile de date. Astfel intră în sfera acestor culturi de învăţare atît procesele de descalificare cît şi cele de calificare.

Proiectul „Pierderea know-how-ului"

În momentul în care uzina Volkswagen din Hanovra a introdus o nouă reglementare a ieşirii la pensie, s-a constatat faptul că prin eliminarea prea timpurie a celor cu experienţă se pierde un volum impresinant de cunoştinţe practice, iar cei tineri nu pot compensa deficitul de *knowhow* . Erika Sündermann a corectat această problemă în lucrarea de diplomă, prin intervievarea grupurilor participante, iar după examenul de diplomă, a fost cooptată în calitate de colaborator la proiect de către Societatea Coaching VW. Scopul proiectului consta în realizarea şi experimentarea transferului cunoştinţelor din partea vîrstnicilor către cei mai tineri.

Iată un exemplu pentru asemenea forme de învăţare integrată în procesul muncii: la atelierul de turnătorie se formează o echipă constituită din şase muncitori mai vîrstinici şi cincisprezece mai tineri. Astfel, se instituie un „sistem de patronare din partea seniorilor". Prin interviuri se află problemele actuale, de exemplu problemele tehnice şi organizatorice existente în atelierul de turnătorie. Se depistează acele „*critical incidents*" (situaţii critice), iar seniorii relatează din experienţa lor în legătură cu astfel de situaţii. Discuţiile se moderează, vizualizează, ordonează, iar rezultatele se stochează parţial în banca de date. Schimbul de experienţă este completat prin „întîlniri de reflecţie", parţial prin prelegeri ale experţilor, parţial prin vizitarea întreprinderii.

Este adevărat că domeniul activităţii productive nu încurajează în totalitate învăţarea. Şansele şi impulsurile de instruire sînt pe măsura posibilităţilor de autoorganizare şi a marjei lăsată iniţiativei la locul de muncă, a complexităţii sarcinilor profesionale, a motivaţiei

intrinseci și a posibilității de avansare. Munca în echipă solicită noi competențe sociale și personale. Computerizarea sferei productive a mărit și ea cerințele în legătură cu calificarea. General valabilă este următoarea concluzie: odată cu dinamica locurilor de muncă și a condiționării producției de cuceririle științei crește și nevoia de învățare integrată în activitatea concretă. O asemenea integrare necesită însă condiții deosebite, mai ales o capacitate de autoinstruire. Prin urmare, se recomandă contopirea instruirii la locul de muncă cu etape ale învățării *offthejob* (Weiß 1994, p. 47).

La seminar se însușește, înainte de toate, o cunoaștere explicită, deci cunoștințe declarative privind rezultatele științifice, noțiuni și principii. Cunoștințele implicite se obțin mai degrabă în procesul muncii: „în timp ce cunoștințele explicite pot fi transmise și aplicate relativ ușor, cele explicite depind de om, sînt mai greu de formulat și mai greu accesibile. Cunoașterea implicită este cea legată de o activitate concretă și se bazează pe experiență" (Standt/Kriegesmann, 2000, p. 175).

Competențele în domeniul acțiunii nu se bazează numai pe cunoștințe implicite, ci mai ales pe experiența individuală. În sfera competenței intră simțul intuitiv, un fler, o apreciere născută dintr-o experiență a contextelor și urmărilor. „O perfecționare axată pe cunoștințe explicite se pretează la repetarea pură, dar, luînd în calcul anumite pierderi, ele pot contribui măcar parțial la dezvoltarea competențelor" (idem, p. 176),

Cercetările empirice referitoare la cunoașterea situativă atestă avantajele învățării în situații concrete, presupunîndu-se totuși că este asigurată o observare din mai multe perspective și o anumită variație a contextelor în care are loc acțiunea. Cercetările psihologice în domeniul „obținerii statutului de meșter" (*cognitive apprenticeship*) sprijină de asemenea integrarea învățării în procesul de muncă. „Ucenicia tradițională este un bun exemplu de învățare prin adaptare la contexte (mediu). Plecînd de la acest fapt, Collins și colaboratorii au ajuns, în anul 1989, la ideea de a resuscita schema uceniciei tradiționale prin activități autentice, prin interacțiune socială, prin axare pe aplicarea și prin control retroactiv" (Müller, 1996, p. 91).

Dacă domeniul activităţii productive este considerat un domeniu (potenţial) pentru învăţare, şomajul impus implică de regulă o pierdere a şanselor de instruire. O inactivitate îndelungată are ca urmare o regresie a competenţelor profesionale, personale şi sociale. O asemenea pierdere nu poate fi compensată nici de ofertele tot mai bune ale organizării timpului liber. Şomajul în masă, privit astfel, periclitează chiar şi nivelul cultural al unei societăţi.

6. *Culturi ale învăţării ecologice*

Natura nu este numai un posibil loc de instruire, ci şi o instanţă a socializării. Contopirea percepţiilor senzoriale, a experienţelor fizice, a reflecţiilor şi a acţiunilor de intervenţie concretă pot declanşa evenimente instructive cu efect îndelungat. Trăirea conştientă a unui apus de soare, a unei furtuni, a nemărginirii unui şes, a „cerului înstelat deasupra noastră", influenţează imaginea noastră despre lume, sentimentul nostru despre viaţă şi planificarea vieţii. Să te simţi ca parte a naturii reprezintă o competenţă ce trebuie reînsuşită în fiecare etapă de vîrstă. Ea implică capacitatea de a privi, auzi, mirosi şi ajusta mediul înconjurător. Iar plăcerea de a savura natura trebuie învăţată.

Culturile învăţării ecologice nu conţin numai trăirea naturii şi ştiinţele naturii. În sfera ecologiei intră relaţia om-natură-tehnică. Această încrengătură este vizată prin noţiunea de *peisaj*. Peisajele nu constituie o „natură virgină" ci una cultivată, creată de om şi domesticită cu ajutorul tehnicii şi chimiei. Peisajele sînt rezultatul stăpînirii şi creării/amenajării naturii de către om, dar şi al acţiunilor abuzive întreprinse de către om asupra ei.

A cunoaşte interacţiunea celor trei factori om-natură-tehnică (de altfel şi *motto*-ul lui EXPO 2000 de la Hanovra) înseamnă să devii conştient de posibilităţile şi limitele, de şansele şi pericolele intervenţiei sau neintervenţiei omului (vezi Michelsen/Siebert, 1985; Siebert 1990). Imaginile cu „planeta albastră" luate de sateliţi lasă să se întrevadă cît de vulnerabilă este ea. Cînd circulăm prin oraş cu automobilul într-o oră de vîrf a traficului nu conştientizăm în ce măsură afectăm planeta noastră.

Învăţarea ecologică este o învăţare existenţială, vitală. „*Training*-ul pentru supravieţuire", învăţarea responsabilităţii, instruirea ecologică,

toate duc la concluzia că distrugerea naturii înseamnă în cele din urmă distrugerea noastră, că mentalitatea tehnologico-științifică atotputernică a devenit contraproductivă și nu mai este viabilă. (De altfel, cei ce „păcătuiesc" cel mai mult împotriva naturii nu sînt ceilalți, adică cei neștiutori și needucați, ci noi, membrii intelectuali ai clasei de mijloc care gîndim „ecologic" și petrecem concediul în Marea Caraibelor).

„Noile mișcări sociale" de după 1970 au creat formula ÖKOPAX. Ea subliniază legătura dintre ecologie și educarea pentru pace. Instruirea ecologică are ca temă relația pașnică și atentă cu ecologia interioară și cea exterioară. După anul 1980 s-a încetățenit termenul de *„eficacitate"*.

Eficacitate înseamnă o folosire rațională și economicoasă a resurselor:

„- Dintr-o resursă regenerabilă să nu se exploateze mai mult decît se regenerează în același timp.

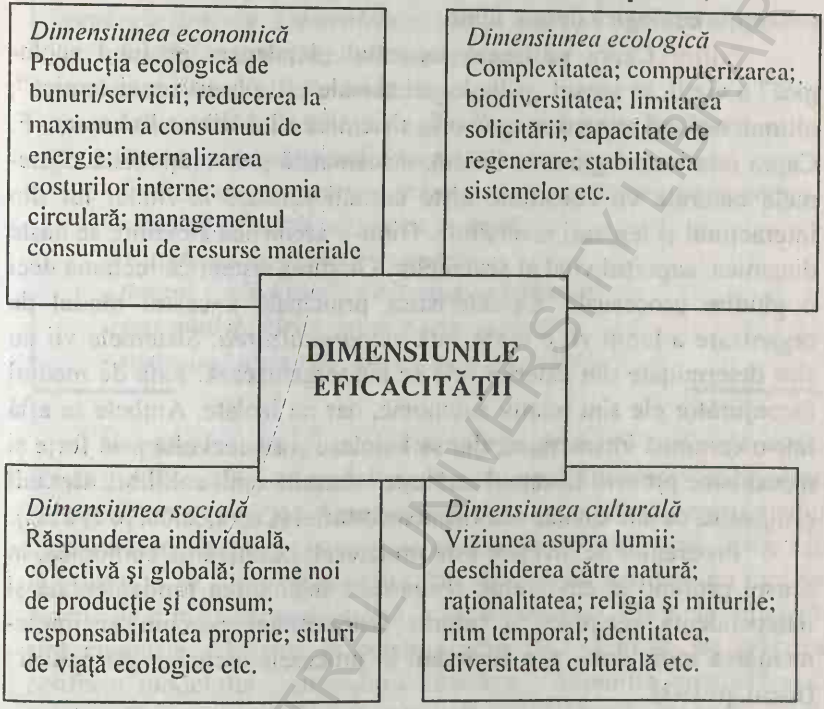
- Să nu se răspîndească în mediul înconjurător mai multe substanțe, decît poate aceste să asimileze.

- Transformara energiei și a substanțelor să fie redusă la un nivel cu risc minim".

(BUND/Misereor, 1996, p. 31)

Din sfera eficacității face parte și dreptatea socială și internațională. Dacă vrem ca fiecare om să aibă dreptul la un mediu viabil, trebuie să desființăm inegalitatea global extinsă în domeniul consumului resurselor și al emisiei substanțelor nocive. Un american consumă de 80 de ori mai multă energie decît un locuitor din Bangladesh. Răspunderea pentru generațiile viitoare ne impune o asemenea tratare atentă și protectoare a naturii. Eficacitatea ecologică este și o dimensiune culturală. Astăzi ne întrebăm, nu fără temei, dacă valorile, stilul de viață, obiceiurile legate de consum ale societăților industriale moderne sînt într-adevăr în favoarea omului, a societății și a mediului înconjurător. Dacă nu cumva putem și trebuie să învățăm de la culturile extraeuropene?

Dimensiunile eficacității (*Sustainable Development*)



(Michelsen 2000, p. 19)

Culturile învățării ecologice sînt domenii și situații, dar și programe de instruire. Învățarea ecologică are în vedere sensibilitatea percepției, raționalitatea, competența estetică, capacitatea de a savura, respectiv de a se bucura de mediul înconjurător precum și o atitudine specifică și o perspectivă a observației. Natura este, de asemenea, un construct, prin urmare este foarte importantă viziunea generală asupra mediului natural. Cultura învățării ecologice constituie în această privință și o provocare pentru sistemul de instruire. Chiar dacă este bine să utilizăm cu grijă conceptul de „paradigmă", totuși se poate

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

vorbi de o paradigmă ecologică, cu alte cuvinte de o percepție și o concepție ecologică despre lume.

Fritjof Capra utilizează termenul „înțelegere profund ecologică" a vieții, în sensul „psihologiei abisale" și „observare sistemică", ultimul nefiind congruent cu teoria sistemică a lui Niklas Luhmann. F. Capra relativează gîndirea liniară, mecanicistă și reducționistă. Sistemele naturale vii constituie niște entități formate la rîndul lor din interacțiuni și legături reversibile. Dintr-o asemenea alcătuire se naște dinamica, suportul vital al sistemelor. Gîndirea sistemică reclamă deci o gîndire procesuală. Caracteristica principală a cestui model de organizare a lumii vii o reprezintă *autoorganizarea*. Sistemele vii nu sînt determinate din exterior, ele se autoorganizează. Față de mediul înconjurător ele sînt relativ autonome, dar nu izolate. Ambele se află într-o continuă interacțiune, dar se înnoiesc și se dezvoltă prin forțe și mecanisme proprii. Sistemul „trăiește" datorită unui echilibru flexibil și dinamic, cu alte cuvinte datorită homeostaziei (Capra, 2000, p. 196 sq.).

Programul de învățare este următorul: „Conștiința ecologică, în sensul profund al cuvîntului, recunoaște înlănțuirea fundamentală și independența reciprocă a tuturor fenomenelor precum și implementarea individului și a societății în procesele ciclicice ale naturii" (idem, p. 193).

„Cultura ecologică de instruire" semnifică mai mult decît științele naturii, biologia și educația ecologică. Ea vizează completarea gîndirii și învățării mecaniciste și cauzal-analitice printr-o gîndire sistemică și circulară. Gîndirea științifivă rațională nu este depreciată, ci relativizată și completată printr-o cunoaștere intuitivă, experiențe spirituale și cunoștințe „fizice".

Conștiința ecologică sistemică nu poate fi transmisă decît condiționat prin forma seminariilor. Este însă evident faptul că o astfel de conștiință nu se naște fără cunoștințe științifice, raționalitate și reflecție. „Contopirea cu natura" în sine nu poate crea o concepție ecologică despre lume.

Acțiunile specifice procesului de instruire posedă și ele o ***ecologie proprie.*** *Elementele ce vin în sprijinul afirmației sînt:*

- *încălzirea, aerisirea, iluminarea sălilor*
- *mobilierul, utilara tehnică*
- *latura estetică: tablourile, florile, privirea pe fereastră*
- *structura participanților (*outfit*)*
- *formele de comunicare obișnuite, orientate spre înțelegere*
- *ritualul salutării reciproce, pauzele*
- *atitudinea favorabilă instruirii*
- *timpul, „răbdarea", „alternarea ritmului"*
- *consumul de hîrtie, copiile, cariocile etc.*
- *sosirea și plecarea (toți cu mașina proprie?)*

În cadrul instruirii adulților nu mai poate fi vorba de modalitatea tradițională a educației ecologice, „mobilizatoare" și orientate spre probleme concrete. Amenințarea care o reprezintă pentru mediul înconjurător acțiunile omului sînt cunoscute de mult timp. Cine este îngrijorat și se simte răspunzător față de această realitate nu mai are nevoie de o instruire pedagogică la vreun seminar. Mult mai eficiente sînt cursurile relevante în privința activității și axate pe practică, conform modelului „cunoașterii situative." Acțiunile instructive cu privire alimentația ecologică rațională și sănătoasă, precum și cele dedicate menținerii sănătății și reducerea efectului de seră au un mare succes, mai ales datorită îndrumărilor concrete cu care se termină cursurile. Limitele existente între instruirea ecologică explicativă și îndrumarea ecologică devin tot mai fluide.

7. *Cultura instruirii multiculturale*

Globalizarea nu este numai un program politic și economic, ci realitatea însăși a lumii cotidiene. În momentul de față se desfășoară Jocurile olimpice la Sydney, iar miliarde de oameni de pe tot globul participă „live" la acest eveniment. Obiceiurile culinare, alimentele, medicna naturistă, formele meditației, sporturile, aparatele electrice, călătoriile întreprinse în concediu, filmele, știrile TV, clasele școlare,

locurile de muncă, religia, prieteniile, relațiile de familie – întreaga noastră viață cotidiană profesională și particulară a devenit internațională și multiculturală. Modelele naționale devin oarecum anacronice. Dar o schimbare reală în planul mentalității în direcția unei societăți civile multiculturale încă nu se întrevede. Globalizarea structurilor economice pare să nu excludă provincialitatea conștiinței cotidianului. Chiar și xenofobia este parte integrantă a „sferei problematice denumită globalizare".

Sfera vieții noastre a devenit fără îndoială mai pronunțat multiculturală, dar ne întrebăm, totuși, dacă noile medii înconjurătoare sînt folosite și ca noi șanse în domeniul instruirii?! Oare creșterea contactelor sociale și culturale promovează toleranța și spiritul de înțelegere? Întîlnirea cu o cultură străină și cu obiceiurile de viață ale altora sînt ele percepute ca o îmbogățire sau ca o amenințare? „Recunoașterea reciprocă" capăta într-adevăr noi dimensiuni sau asistăm la o și mai pronunțată delimitare și excludere? Ne despărțim mai rar de „ideile tradiționale europene privind valoarea superioară"? (R. Nestvogel) Ce învață „străinii" de la germani? Cum arată în mod concret identitățile multiculturale? Cercetările în acest domeniu nu sînt edificatoare. Oricum, se impune să facem o diferențiere în funcție de mediu, instruirea școlară, statutul social, vîrsta etc. Noile educații empirice le putem regăsim și în *Studiul Shell* cu privire la tineretul anului 2000. În cele ce urmează schițăm doar cîteva rezultate.

Timpul liber

Activitățile de petrecere în comun a timpului liber între tinerii turci și prietenii lor germani acoperă destul de puține domenii, mai ales la sport (8%), frecventarea discotecilor și jocurile pe computer (7%). Mult mai frecvente sînt întîlnirile cu alți tineri de aceeași naționalitate, fiind preferate activități precum audițiile muzicale (41%), discuțiile din spațiile private (39%), plimbările și cumpărăturile (30%). Tinerii italieni au mai multe contacte cu cei germani: 14% practică sporturile și ascultă muzică

în comun, iar 12% merg împreună la discotecă sau la cumpărături. Italienii îşi petrec timpul liber mai mult în compania germanilor decît a conaţionalilor.

Anturajul

În afara programului şcolar, tinerii germani au contacte rare cu străinii: aproape 25% mărturisesc că nu au „absolut nici un contact" cu tinerii străini de vîrsta lor, iar 46,9% afirmă că se întîlnesc „mai rar" cu aceştia. Aprecierea este valabilă pentru toate vîrstele, indiferent de sex.

Educaţia

39% dintre mamele de naţionalitate turcă doresc să-şi educe copiii altfel decît au fost ele crescute. Acelaşi lucru îl doresc 30% dintre tineri. 38% dintre fete declară că au fost „crescute sever", 19% – chiar „foarte sever". În acest sens, băieţii sînt de altă părere, numai 9% dintre ei spunînd că au fost „educaţi foarte sever".

Învăţarea

În jur de 80% dintre tinerii turci şi italieni sînt de părere că străinii şi germanii pot învăţa multe lucruri unii de la alţii. Excelează aici mai ales fetele: 87,7% dintre cele de naţionalitate italiană şi 83,3% dintre cele de naţionalitate turcă. Tinerii italieni (81,8%) şi turci (77,9%) sînt mai reţinuţi în privinţa aceasta. În ceea ce-i priveşte pe germani, fetele sînt de asemenea apentru o mai mare apropiere, 76,7% dintre ele declarînd că au ce învăţa de la străini. Băieţii sînt şi ei de aceeaşi părere, dar într-un procentaj mai mic (65,9%) (Studiul Shell 2000).

Programul pedagogic nu poate fi circumscris doar prin două concepte: toleranţă şi înţelegere între popoare. Este vorba mai ales de o nouă calitate a interesului manifestat pentru străini, de noi profile de identitate, de perceperea şi acceptarea „diferenţierilor", de renunţare la „ideea unităţii" universale în favoarea recunoaşterii diversităţii.

O societate multiculturală modernă nu este lipsită de conflicte. Modelele armoniei depline nu sînt viabile. Se impune deci să acceptăm „tranziţia" în gîndire, să experimentăm noi stiluri de viaţă şi noi orientări, să acceptăm propria „testare" şi noi interpretări culturale.

Competența interculturală constituie un proiect pedagogic la care participă toate școlile și instituțiile extra-școlare. Atragem din nou atenția asupra faptului că posibilitățile pedagogice interculturale nu trebuie să fie supraapreciate. Concepția și sentimentul vieții interculturale se nasc în sfera „cotidianului", deci în supermarket, prin mass media, la locul de muncă, în concediu, în asociațiile sportive etc. Învățarea interculturală autodirijată de tipul *en passant* ar trebui completată cu învățarea reflexivă, altfel spus, cu ajutorul ofertelor instituționalizate în domeniul instruirii.

În cadrul Universității din Hanovra, Even Önsöz și Maume Peters fac un film despre tinerii turci născuți și crescuți în Germania și care vor să se întoarcă în Turcia. Ei întruchipează o identitate bicultural. Reprezintă aceștitineri „tendința" spre o personalitate și carieră multiculturală? Ce iau ei cu sine cînd pleacă din Germania? Ce experiențe, dar mai ales ce „cuceriri" culturale și ce „volum de cunoștințe"? „Am ales tineri turci animați de spiritul toleranței care s-au integrat, se pare, bine în Germania: stăpînesc limba la perfecție, au mulți prieteni germani și au un loc de muncă în această țară. Cu toatte acestea, ei au păstrat o relație specifică cu originea lor, căreia vor să-i dea acum întîietatea pentru un timp mai mult sau mai puțin îndelungat" (Önsöz / Peters 2000, Mss. p. 3).

Societatea interculturală nu reclamă numai o învățare reflexivă, ci și o cunoaștere multiculturală. Multe conflicte multiculturale, multe temeri și agresiuni au loc și din cauza unor deficiențe în planul cunoașterii reciproce adecvate. Să ne gîndim numai la prejudecățile în legătură cu islamismul, la cauzele șomajului etc. Tendința de a organiza transmiterea formală a cunoștințelor poate avea urmări fatale. Chiar dacă o conștiință interculturală se naște informal și autodirijat, se impune totuși ca instituțiile implicate în instruire să pună bazele unor noi domenii *de cultură generală interculturală.*

În ultimul timp se utilizează tot mai frecvent termenul „transcultural". În domeniul dezvoltării sociale se disting astfel trei etape:

- multiculturală, adică recunoaşterea diversităţii culturilor;
- interculturală, deci învăţarea împreună şi reciprocă;
- transculturală, cu alte cuvinte noua dimensiune globală, dincolo de diferenţele cultural-naţionale.

Noile medii, mai ales Internet-ul şi televiziunea prin satelit, par să promoveze o astfel de cultură globală.

Rezumat

Instituţiile din domeniul instruirii nu corespund comenda-mentelor epocii dacă aplică pur şi simplu tendinţele la modă. Aceste instituţii trebuie să influenţeze prin fundamentare teoretică aceste tendinţe. În sfera acestor sarcini poate intra, bunăoară, redescoperirea unor forme uitate ale instruirii – cum ar fi formele narative ale instruirii –,contracararea unor „pierderi" iminente, de exemplu producţiile „culturii înalte", sau modificarea unor tendinţe, bunăoară îmbogăţirea pedagogiei cu experienţele din domeniile instruirii. Instruirea adulţilor face parte din procesele mentale culturale. Ea nu poate ignora acest *mainstream* (tendinţă) socio-cultural, dar poate reflecta asupra lui şi, eventual, contracara prin măsuri de distanţare şi reflecţie faţă de tendinţele accelerării progresive.

O caracteristică a societăţii noastre o constituie amestecul diferitelor culturi, pluralizarea culturilor şi acceptarea tranziţiei culturale. „Savantul" şi-a pierdut poziţia socială privilegiată. Noul model îl reprezintă omul care se foloseşte în mod creativ şi productiv de diversitatea culturilor, deci „hedonistul luminat".

Calificarea esenţială este una cu totul nouă: să poţi preciza momentul în care o cultură sau nişte cunoştinţe sînt viabile, practice şi adecvate.

Culturile învățării în procesul schimbării

Cultura	Caracteristicile	Activitățile de învățare	Activitatea de instruire
narativă, orală (cultura narativă)	comunicativă, ilustrativă, normativă, biografică, amintirea, tradiția, experiențele, basmele	a povesti și a asculta	*oral history*, martori ai momentului, *guided biography*, cafenelele literare
literală, științifică (cultura scrisă)	texte, noțiuni, demonstrații, gîndirea analitică, abstractă, liniară, intersubiectivă	a citi, a scrie	alfabetizarea funcțională, limbaj elaborat, înțelegerea textului, scientific literary
estetică (cultura imaginii)	plastică, autentică, virtuală, iluzia optică, designul	interpretarea imaginilor	vizualizarea, competența mass-media, metafore, colajele, schimbarea perspectivei
hedonistă (cultura evenimentului trăit)	„fund and action", plăcerea, globală, activă, spirala ascendentă	a savura, a se verifica	axat pe acțiune și proiect, „mintea, inima, mîna", experiența instruirii, seminarii *outdoor*
multiculturală (globalizarea)	caracter neobișnuit, străin, diversitatea, depășirea limitelor, postmodernism, recunoașterea reciprocă	a învăța unii de la alții	limbile străine, management intercultural, antirasism, învățare globală
ecologică (natura și cultura)	autoorganizare, computerizare, durabilitate, echilibru dinamic	a „trăi" natura	circulară, sistemică, gîndire „holistă", proiectele, consilierea ecologică
integrată în muncă (cultura spiritului întreprinzător)	produse bazate pe cunoaștere, computerizarea, cunoaștere implicită	*learning by doing*	sfera calității, *coaching*, consilierea procesuală

6.3. Nivelul exigențelor și conștiința adulților

Tendințele majore ale structurilor mentale și sociale se diferențiază în funcție de mediu, profesie, sex și vîrstă. Aprofundînd cercetările institutului SINUS în domeniul mediului, Rudolf Tippelt și H. Barz au descoperit dimensiunea biografică a instruirii și au interpretat diferitele stiluri de învățare și contextul stilurilor de viață. În cursul anilor 1995 și 1996 au realizat un studiu privind concepția despre instruire și interesele exprimate de 103 subiecți de sex feminin. Femeile proveneau din 9 medii sociale diferite. În cele ce urmează sintetizăm cîteva rezultate ale acestei cercetări:

1. *Mediul social înalt* cu tendință conservatoare:

„În sfera instruirii intră un anumit volum de cunoștințe, certificate de pregătire intelectuală, experiență de viață, o anumită conduită a comunicări socială, un interes mereu treaz pentru învățare și autorealizare progresivă" (Tippelt, 1999, p. 255).

2. *Mediul clasei de mijloc*:

„Omul instruit se bucură de o mare autoritate în acest mediu, nivelul său intelectual fiind asociat cu altruismul, toleranța, condescendența și bunele maniere" (idem, p. 256).

3. *Mediul muncitoresc tradițional*:

Reprezentanții săi se „delimitează conștient de nivelul pur cultural și cognitiv al instruirii, iar semnele acesteia sînt inteligența practică și sentimentul de omenie" (idem, p. 256).

4. *Mediul muncitoresc lipsit de tradiție*:

„Strada și mediul social constituie domeniul instruirii. Concepția oamenilor din acest mediu de viață este axată exclusiv pe «aici» și «acum», planificarea vieții pe o perioadă mai îndelungată neavînd nici o însemnătate" (idem, p. 257).

5. *Mediul muncitoresc nou creat*:

„Neglijarea pregătirii şcolare este compensată de dorința puternică de a se perfecționa ulterior. Perfecționarea deține o importantă valoare subiectivă, iar învățarea permanentă este acceptată pe deplin" (idem, p. 259).

6. *Mediul în care contează ascensiunea individului*:

„Afişarea conştientă a unui anumit stil de viață, arta «de a se pune în scenă», limbile străine, abilitatea de a se descurca în viață, o mare competență socială, toate acestea constituie obiectivul instruirii" (idem, p. 259).

7. *Mediul liberal-tehnocrat*:

„Valorile umaniste tradiționale şi-au pierdut importanța în acest mediu. În schimb, sînt valorizate înțelegerea profundă a lucrurilor, crearea propriului stil de viață şi autorealizarea. Toate acestea constituie atributele omului instruit şi înzestrat cu o mare mobilitate" (idem, p. 260).

8. *Mediul hedonist*:

„Învățarea permanentă este considerată o obligație insuportabilă şi, totodată, plictisitoare şi dogmatică. Dacă învățarea alternativă trezeşte vreun interes, atunci o face doar sub forma manifestărilor culturale şi sociale" (idem, p. 261).

9. *Mediul alternativ*:

„În acest mediu social se pune mare accent pe instruire ca formă de dezvoltare a personalității şi ca activitate bazată pe autoreflecție. Autorealizarea stă pe prim plan" (idem, p. 261).

Aceste profiluri nu pot fi aplicate în mod distinct şi singular la întocmirea de *curricula* ale unor grupuri de tineri. Fiecare dintre aceste medii sociale nu există într-un mod concret delimitat. Nimeni nu se va „declara", fără rezerve, un reprezentant al unui anumit mediu social sub forma profilurilor prezentate mai sus. Mediile sociale sînt

nişte constructe realizate cu scopul facilitării observării. Situaţia concretă o constituie combinaţia, schimbarea rolurilor, tranziţia. În diferitele medii sociale, instruirea este acceptată tot mai puţin ca ideal. În majoritatea cazurilor, îndemnurile la învăţare provoacă mai degrabă reacţii de evitare.

Michael Vebster şi grupul său de „cercetare interdisciplinară a structurilor sociale" din Hanovra a realizat, în anul 1999, o cercetare privind raportul existent între apartenenţa la un mediu social şi motivaţia învăţării. Mai mulţi subiecţi care şi-au luat concediu de studii au fost intervievaţi în legătură cu motivele participării la cursuri / seminar, interesele şi părerea, respectiv atitudinea lor în domeniul instruirii. S-au putut constata patru grupe distincte în privinţa „orientării lor culturale":

- autodeterminat
- pragmatic, urmărind doar rezultatul
- tradiţional
- grupul ce nu manifestă un interes deosebit pentru instruire.

Subiecţii „autodeterminaţi" dispun de un stil al învăţării autodirijate şi o atitudine pozitivă cu privire la acest domeniu.

„Grupul celor autodeterminaţi consideră concediul de studii un aspect al vieţii moderne. Ei se declară deschişi pentru metode noi şi adesea nedogmatice şi pentru teme corespunzătoare, se interesează de experienţe «globale» în domeniul învăţării. Se manifestă adesea dorinţa de a combina aspectul ideal cu cel practic în procesul instruirii. Faţă de abordarea pur cognitivă a acestei activităţi există mai degrabă o atitudine de respingere. (...) Siguranţa lor şi tendinţa spre autonomie se bazează pe faptul că ei se consideră reprezentanţii segmentului relativ asigurat (şi din punct de vedere economic) al societăţii. (...) Pretenţiile manifestate în legătură cu metodele didactice, conţinutul şi stilul parteneriatului nu corespund deloc ambiţiilor mult mai scăzute ale celorlalţi" (Bremen, 1999, p. 20 sq.).

Este evidentă atitudinea de refuz faţă de „tutelarea", de altfel bine intenţionată, din partea sindicatelor şi faţă de „supra- sau subsolicitarea concomitentă". În problemele politice, economice şi ecologice, participanţii sînt bine informaţi şi, prin urmare, temele şi

discuțiile din aceste domenii mai degrabă îi plictisesc. Ei critică faptul că se oferă spre dezbatere teme prea puțin „interesante" și „arhicunoscute". În general, calitatea instruirii politice este cunoscută, iar conceptele tradiționale din sfera politicului nu mai sînt acceptate.

„Aceste concepte au intrat într-o criză mai ales datorită faptului că i-am «suprasolicitat» pe participanți prin «formularea lor academică» și/sau bazată pe relația liniară profesor-elev. (...) Nevoia de cunoștințe în domeniul politicului nu este mai scăzută în comparație cu perioadele anterioare, însă participanții nu le mai acceptă sub forma unor rețete gata fabricate. Ei pretind tot mai mult posibilitatea participării directe la elaborarea acestor construcții teoretice și doresc un contact vizibil și nealterat cu ele. (...) Oamenii sînt mai avansați decît crede «elita» politică. Nu se pune problema formelor «noi» pentru un conținut «vechi», ci se dorește un nou început" (Vester, în studiul Bremer, 1999, p. 7 sq.).

Concluzia autorilor este următoarea: „În plan instituțional, instruirea sindicală nu a realizat modernizarea inițiată și promisă. Vechile structuri nu pot «integra» într-un an ume fel noile mentalități" (Bremer, 1999, p. 23).

Merită să aplicăm această concluzie „dură" asupra instruirii adulților în totalitatea ei și să realizăm gradul extrem al provocării. În ciuda atîtor exemple contrare și a diversității de necuprins a grupurilor cercetate, critica privind subsolicitarea participanților și neacceptarea îndrumării pedagogice este îndreptățită. Participanții au devenit mult mai conștienți de sine, încearcă cu orice prilej să-și exprime opiniile, autoritatea nu îi mai intimidează, „adevărurile" științifice sînt abordate ironic și critic, își exprimă fără reticență „propriile teme", chiar dacă adesea o fac într-un mod camuflat (Vezi Arnold et al., 1998).

În apreciarea „culturii instruirii" din perspectiva motivației și a mentalității subiecților nu putem omite două tendințe: *„feminizarea"* și *„îmbătrînirea"*. Întrebarea pe care a lansat-o Hans Tietgens – „De ce vin atît de puțini muncitori la universitatea populară?" – trebuie completată cu o altă întrebare: „De ce vin atît de puțini bărbați și

tineri la universitatea populară sau la alte manifestări de acest gen (de exemplu cele patronate de biserică)?"

În domenii precum educația, psihologia, sănătatea, ecologia, instruirea culturală și literară, gimnastica, yoga, bărbații sînt reprezentați mult mai puțin. Deoarece femeile manifestă mult mai mult interes față de aceste domenii, seminariile se adresează, poate neintenționat, în special lor. Chiar și motivația participanților pare să aibă un aer „feminin": orientarea biografică, naționalitatea, autenticitatea etc. Metoda jocului nu este agreată de către bărbați.

Diferența imensă de mentalitate între generații ar trebui să ne pună pe gînduri. La multe instituții, personalul pedagogic este îmbătrînit. Numeroase teme, metode și contexte de învățare nu sînt destul de atractive pentru tineri. În trecut, prelungirea duratei de instruire instituționalizată a contribuit la instaurarea unui sentiment de „oboseală" în legătură cu „salarizarea", iar acum influențează negativ participarea la instruirea altenativă. „Învățarea permanentă" se percepe mai mult ca o amenințare. Numeroși tineri învață în afara instituțiilor oficiale. Chiar și programele speciale ale universității populare dedicate tinerilor nu au avut succes deplin. Mediile sociale preferă modalități diferite de învățare. Prin urmare, asistăm nu numai la pluralizarea stilurilor de viață, ci și a culturilor instruirii.

Cultura învățării: universitatea populară și tinerii

Unele universități populare oferă un program special tinerilor. Experiența acumulată cu acest grup de vîrstă este diversă. În multe cazuri nu s-au împlinit așteptările, programele nu au atras și alți participanți în afară de cei înscriși inițial.

Din analiza întreprinsă asupra programelor „Universității populare a tinerilor din Hanovra" se pot formula următoarele tendințe:

1. Se realizează cu succes cursuri de calificare, ca o completare a cunoștințelor acumulate în școală. De exemplu: „Matematica pentru practicanți", „Desenul pentru tineri",

„Cursuri de perfecționare pentru adulți", însușirea limbii franceze în scopul realizării unei călătorii de studii.

2. Cursurile practice sînt deosebit de apreciate: „Autoapărarea pentru femei", „Curs în domeniul cosmeticii", exercițiile de relaxare, *bodystyling*, aerobică.

3. Seminariile axate pe identitatea individului și alegerea profesiei nu s-au putut realizat din cauza unui număr prea redus de participanți. De exemplu: „Pericolele legate de Internet", „Unde mă aflu, încotro mă îndrept?", „Nici Marilyn nu a fost slabă", „Portretul unei profesii", „Informații despre Anul ecologic."

4. Prezența la seminariile pe tema retoricii nu este constantă. Sînt căutate mai degrabă seminariile anunțate scurt și sec, de exemplu cele stabilite pentru sfîrșitul de săptămînă. De exemplu:

„Retorica pentru tineri":

„La școală și la Universitate am fost pregătiți teoretic pentru viață și exercitarea profesiei. Dar la ce ne folosesc aceste idei valoroase și cunoștințele teoretice fundamentale dacă nu sîntem în stare să le comunicăm cît mai convingător? Seminarul acesta se adresează tinerilor care:

- caută mai multă siguranță și încredere în relația cu ceilalți oameni;
- vor să le situațiile conflictuale rezolve prin dialog;
- vor să-și expună cunoștințele și argumentele cît mai convingător și pe înțelesul celorlalți.

La seminar analizăm mai îndeaproape următoarele situații de aplicare concretă:

-prelegerea sub forma unui referat;
- comportamentul și atitudinea în timpul examinării orale. Exercițiile sînt prezentate pe video și evaluate în comun".

Nu s-au putut realiza seminariile anunțate mult prea larg și cu exces de amănunte. De exemplu:

„Cum să mă exprim mai bine?":

„Este extrem de greu să ne găsim tonul adecvat cînd vorbim cu profesorii, părinţii şi şefii. De multe ori sîntem expediaţi imediat, înghiţim reproşuri nemeritate şi la urmă ne supărăm pentru că nu am realizat nimic. Chiar şi cel mai bun prieten îşi iese din fire uneori, cu toate că am făcut doar o simplă afirmaţie sau am pus o întrebare. La acest curs vom analiza mai îndeaproape asemenea situaţii, vom reflecta împreună la strategii care să ne ajute să ne atingem scopul sau să ajungem la un compromis acceptabil. Totul va fi concretizat printr-un dialog efectiv".

Se pare că strădania manifestată pentru exprimarea într-un limbaj adecvat vîrstei participanţilor nu a fost apreciată. Această „coborîre a nivelului limbajului" nu este percepută ca fiind prea stimulativă. Poate că organizatorii nu ar trebui să se adapteze într-atît la un limbaj subcultural, ci să expună cunoştinţele pe cît este posibili, în forma lor de specialitate.

5. Nu s-au putut realiza şi seminariile care şi-au propus abordarea unor teme neconvenţionale, de exemplu *„Streetdance şi jazz modern"*, „Clipul muzical", „Desenele animate", „Arta graffiti", *„It's Party time"* etc.

6.4. Locul şi timpul învăţării

Didactica constructivistă pune accentul pe mediul învăţării, deci pe alegerea şi amenajarea locului instruirii. Dacă se aceptă ideea că învăţarea are loc în cadrul unor contexte, atunci mediul ecologic-spaţial este mai important decît se crede de obicei. Obiectivele, conţinuturile, participanţii şi dorinţele lor influenţează alegerea locului, dar şi invers. Adesea locurile sînt identice cu conţinutul învăţării – de exemplu, vizitarea unei centrale nucleare. Adesea este mai benefic un spaţiu ce permite o distanţare faţă de obiectul cunoaşterii. Există forme de organizare al căror profil didactic rezultă din combinarea mai multor spaţii, de exemplu un seminar pe tema

managementului, dotat cu sală de conferinţe, mediatecă, sală de lectură, sală destinată activităţii pe grupe, sală de consiliere cu experţii etc. Locul instruirii ar trebui:

a) să fie orientat spre atingerea obiectivului propus

b) să fie adecvat pentru activitatea în grup

c) să fie ecologice

Se va realiza o strînsă relaţie între formă şi conţinut, atunci cînd un seminar pe teme de ecologie este organizat într-un ţinut îndepărtat, la care participanţii pot ajunge numai cu autoturismele lor. Turismul instructiv atît de răspîndit nu are, însă, o prea mare eficienţă din punct de vedere didactic.

Locul cel mai preferat îl reprezintă tot sala de seminar din imediata apropiere a domiciliului. Pentru această opţiune există motive suficiente, sălile dotate cu mobilierul şi aparatura funcţională (nu neapărat de cel mai recent nivel) facilitînd învăţarea socială – discuţiile, schimbul de experienţă, activitatea în grupuri mici – şi un învăţămînt axat pe conţinut, precum şi transmiterea cunoştinţelor prin referate. Estetica sălilor de seminar îşi are bineînţeles însemnătatea ei.

„Apartamentul" este locul preferat de instruire, mai ales în cazul mamelor singure. Învăţarea acasă completează procesul început la seminar, iar în privinţa învăţării autodirijate cu ajutorul computerului este locul cel mai agreat. Numeroşi adulţi preferă să înveţe acasă, dacă simt nevoia de a se concentra mai bine şi dacă doresc nu fie presaţi de timp. Ne gîndim aici la memorarea cuvintelor sau la interpretarea unui text. Amenajarea locului învăţării este un aspect foarte important, iar în privinţa aceasta propria locuinţă se pretează cel mai bine.

Locul de instruire „out-door", deci excursiile, vizitele de documentare sînt favorabile învăţării prin observare, de exemplu la abordarea unei teme ecologice sau a temelor din sfera muncii, la cursurile de desen sau la însuşirea artei fotografice. De obicei, observarea este însoţită de o pregătire anterioară şi de o analiză ulterioară în sala de seminar.

Mediotecile şi *sălile cu computere* (*CipPools*) vin în ajutorul instruirii autodirijate sau a însuşirii (îndrumate) deprinderii acestei forme de instruire.

Se pare că învăţarea în *sălile virtuale* va lua amploare pe viitor. Universităţile virtuale permit un studiu descentralizat prin *teleteaching*, *teletutoring* etc. Viitorul acestei forme de instruire îl asigură acele teme şi sarcini care pot simulate şi deci în care „învăţarea din greşeli" nu este periculoasă (de exemplu studiul medicinii, şcolile de şoferi, cursurile de pilotaj).

Dietrich Dörner a realizat un studiu pe tema învăţării virtuale. El dezvoltă un plan fictiv pentru îmbunătăţirea condiţiilor de viaţă într-o ţară fictivă din zona Sahelului. Obiectivul îl constituie combaterea foametei şi a mortalităţii copiilor nou născuţi. Toate măsurile sînt analizate cu un computer, inclusiv rezultatul lor, dar şi efectele secundare neintenţionate. Simularea prin computer demonstrează că gîndirea liniară cauză-efect nu poate rezolva problemele atît de complexe din cadrul sistemului (Dörner, 1993, p. 8 sq.)

Datorită Internetului şi a televiziunii prin satelit, instruirea devine atotprezentă (permanentă) şi transfrontalieră. Noi toţi trăim într-un „sat global", distanţele geografice nemaifiind o problemă pentru procesul de informare şi comunicare. La multe evenimente internaţionale participăm „live", ca observatori direcţi. Este nevoie totuşi de o competenţă specifică, dacă dorim să transformăm aceste observaţii în evenimente instructive.

Călătoriile de studii literare sau culturale sînt foarte îndrăgite (de exemplu „Fontane şi landul Brandenburg", „Goethe la Weimar", „Kafka la Praga" etc.). Ele necesită o pregătire prealabilă şi o interpretare ulterioară în sala de seminar. Aceste călătorii promovează atît instruirea, petrecerea timpului liber cît şi nevoia de contact. Este vorba aici de pedagogia trăirii, care poate asigura un nou acces spre literatura şi istoria culturii. Nu este vorba, aşadar, doar de turismul obişnuit, ci de „călătorii pe drumul cunoaşterii".

Din sfera noilor culturi ale instruirii fac parte şi „locurile mobile de învăţare", de exemplu călătoriile efectuate cu autobuzul în scopul aprofundării unor teme actuale precum drogurile, xenofobia,

şomajul. Această modalitate, cu posibilităţile ei de informare, are mai degrabă un caracter de campanie: ea trezeşte atenţia participanţilor şi îi determină să aprofundeze tematica. Temele pătrund astfel în sfera conştiinţei publice.

Şcolile reprezintă, de asemenea, locul de instruire pentru adulţi. Nu ne gîndim aici la sala de clasă pusă la dispoziţie pentru organizarea cursurilor Universităţii populare, ci la instituţia în ansamblu – ca o „casă deschisă" pentru cartierul întreg. În ultimul timp, şcolile realizează tot mai frecvent proiecte de învăţare intergenerativă, de exemplu cele referitoare la temele istorice, ecologice, instruirea artistică etc.

În cadrul perfecţionării profesinale se observă tendinţa de plasare a instruirii la locul de muncă. *Locul de muncă* devine astfel locul preferat pentru învăţare. Se consideră tot mai des că seminarile sînt prea desprinse de practică, că unele calificări multifuncţionale nu pot fi obţinute în seminariile teoretice. „Numeroase studii americane şi europene atestă efectul pozitiv al măsurilor *onthejob* " (Standt/ Kriegesmann, 1999, p. 23). De fapr, nici această modalitate nu este pe deplin optimă, realizarea transferului prin această formă de instruire nefiind cunoscut. În sensul „cunoaşterii situative" se recomandă totuşi ca şansele învăţării la locul de muncă să nu fie irosite, mai ales că ea poate fi dublată de o consiliere şi o îndrumare benefică.

Există şi alte locuri mai mult sau mai puţin exotice care se pretează la instruire, de exemplu un seminar cu tema poluării mărilor organizat pe o corabie, seminariile „*survival*" (supravieţuire) ţinute în Alpii bavarezi, universitatea autostrăzii etc. Însă, de multe ori, astfel de manifestări neobişnuite nu sînt fundamentate şi din punct de vedere didactic. Totuşi ele pot contribui la schimbarea perspectivei tradiţionale, potrivit căreia locul învăţării, atît pentru copii cît şi pentru adulţi, îl reprezintă banca incomodă dintr-o sală de clasă.

De fapt, adulţii pot învăţa oriunde – în concediu, la supermarket, în tramvai. De regulă, această formă de instruire are loc neintenţionat şi într-un mod inconstant. Se recomandă, deci, să delimităm din lumea cotidiană acele locuri în care se realizează intenţionat o instruire autodirijată sau îndrumată. În multe domenii, optimă ar fi combinarea

spațiilor „*in the door*" (interioare) și „*out the door*" (exterioare), deci realizarea unui „ansamblu de spații" în vederea instruirii.

Ekkehard Nuissl a ridicat trei probleme în legătură cu locul de învățare, care necesită încă o clasificare empirică:

- în ce măsură se pretează spațiul la procesul de instruire, respectiv autoînvățare? În ce măsură permite el respectara principiului „economiei în instruire"?

- în ce privință asigură locul ales o legătură cu conținutul învățării? sau, altfel spus, este el parte integrantă a procesului de instruire îndrumată/autoînvățare?

- în ce legătură se află locul acesta cu alte locuri de instruire care permit pregătirea introductivă, analizarea ulterioară a temei propuse, vin în sprijinul însușirii ei prin relația lor intrinsecă cu conținutul învățării? (Nuissl, 1999, p. 117).

Profesorul dr. Johann Weinberg, Universitatea Münster, 24 octombrie 2000

Culturile regionale ale învățării

În primul rînd, rămîne să ne edificăm asupra faptului dacă noțiunea „regiune" constituie un concept valabil pentru domeniul instruirii. Regiunile existente în Republica Federală Germania sînt delimitate în funcție de corporațiile regionale. Acest concept regional ține de politica landului și se practică într-adevăr la nivelul UE. Cultura învățării, ca „factor maleabil", joacă un rol tot mai important. Se încearcă să se obțină de la Bruxelles fonsuri cît mai mari pentru acest domeniu. Printre factorii amintiți mai înainte se numără promovarea femeilor, învățămîntul în general, ofertele culturale etc.

Regiunea reprezintă însă și un concept util pentru dezvoltarea ofertelor și inițiativelor instruirii prin prisma subiecților. Nu este vorba aici numai de „participanții tradiționali", ci și de oameni ca „subiecți juridici" care se întîlnesc pentru a se instrui. Colaborarea

reciprocă reprezintă un exemplu în acest sens. Pe de altă parte, asistăm la constituirea unui număr tot mai mare de asociații.

Vechile „proiecte în domeniul învățării alternative", demarate după 1970, au fost realizate numai formal. În unele regiuni, de exemplu la Münster, au apărut cercuri de discuții și grupe de dezvoltare. Pe lîngă structurile concurenței există procese de dezvoltare bazate pe cooperare și intercondiționare. Mai ales în Germania de Est, însă și în Germania de Vest se discută tot mai serios despre eficiența Legii muncii, dat fiind fenomenul șomajului de lungă durată. Inițiativele autoorganizate ca o reacție la (in)eficacitatea Legii muncii sînt deocamdată proiecte legate strîns de activitatea practică, fără a fi reglementate din exterior.

Mă gîndesc însă și la un proiect de instruire în comun la care să fie atrași persoane din diferite parohii, asociații de planificare familială etc., și pe care nu l-ar putea realiza o singură instituție. Există o diversitate de inițiative pedagogic-profesionale și socio-pedagogice. Baza o constituie situația în care se găsesc grupuri întregi de persoane domiciliate într-o localitate.

Combinarea inițiativelor reprezintă noile culturi în domeniul instruirii, pentru că se desfășoară pe o anumită bază socială și pentru că modalitățile învățării nu sînt precizate pe cale instituțională. Apar astfel tot felul de modalități de instruire care scapă îndrumării. Asemenea culturi de învățare au un caracter deschis și reprezintă pentru organizatori o adevărată provocare. Ele nu constituie o concurență față de instituțiile oficiale, putînd să atragă în sfera lor chiar și școli. O atenție mărită trebuie acordată, de asemenea, dezvoltării fenomenului multiculturalității. Numeroase proiecte se adresează exclusiv tinerilor.

Eu însumi colaborez la proiectul QUEM. Alte proiecte vizează învățarea în procesul muncii dintr-un anumit mediul social. De cîțiva ani, colaborez și eu la proiectul „Instruirea în mediul social".

Managementul timpului

Managementul timpului constituie o temă actuală atît din punct de vedere pedagogic cît şi economic. De cît timp avem nevoie ca să fim „mereu la curent" cu cele mai noi cuceriri în domeniul cunoaşterii? Cît timp trebuie şi pot să-şi rezerve adulţii pentru instruirea alternativă? Ce perioade din viaţă, dintr-un an sau dintr-o zi, se pretează cel mai bine pentru proiecte şi activităţi instructive? „Toate la timpul lor" este o maximă valabilă şi pentru instruirea adulţilor. Din punct de vedere psihologic, învăţarea *just in time* reprezintă modalitatea optimă. Adică să învăţăm atunci cînd se ivesc situaţii concrete, posibilităţi de aplicare şi motivaţia corespunzătoare. Simpla „stocarea" a cunoştinţelor este neproductivă şi lipsită de efect pe termen lung.

Ofertele şi efortul de timp trebuie să corespundă temelor şi obiectivelor. Un curs pe durata unui sfîrşit de săptămînă nu poate transmite „competenţă personală", dar poate mări conştientizarea unei anumite probleme din sfera competenţei personale.

Referitor la structura temporală a seminariilor trebuie reflectat asupra următoarelor aspecte importante:

-plasarea lor în afara sau în decursul timpului de lucru;

- durata totală, adică necesitatea luării unor măsuri pedagogice de scurtă durată sau a altora de durată mai mare;

- forma compactă sau segmentată;

- fixarea în anumite ore ale zilei, apoi în ce zile ale săptămînii şi în ce anotimp al anului;

- o rganizarea seminarului în localitate sau în afara ei, ultima implicînd, pe lînga excursia/călătoria ca atare, şi aspectele legate de cazare, masa etc. (Nuissl, 2000, p. 38).

În cadrul instruirii instituţionalizate a adulţilor, durata este anunţată odată cu programul, de exemplu orele 19^{00}-21^{30} Limba spaniolă II. O caracteristică a instruirii autodirijate o reprezintă relativa autonomie a timpului. Autonomia reclamă însă şi o anumită competenţă care presupune: împărţirea timpului, aprecierea duratei de timp necesară însuşirii unei teme, aprecierea intensităţii studierii temei etc. În afară de aceste aspecte mai intervin şi altele: abordarea temei cu

răbdare, intercalarea pauzelor, răbdarea față de tine însuți, analiza detaliată și nu abordarea globală a temei, respectarea principiului *first things first*, adică o abordare prioritară în funcție de importanța aspectului, evitarea aglomerării și a tendinței de a rezolva totul „în ultimul moment", stabilirea timpului necesar repetărilor etc.

Cine vrea să învețe trebuie să-și aloce timp pentru toate acestea. „Cursurile de învățare rapidă" sînt o promisiune goală. Eficacitatea instruirii depinde de timpul investit pentru studierea unui text sau a unei teme. O formulă mai lapidară sună astfel: succesul în instruire = concentrare + timp. Dat fiind că timpul reprezintă un capital costisitor și totdeauna insuficient, trebuie să reflectăm întîi asupra importanței temei, asupra motivației și asupra timpului pe care îl putem investi.

Știut fiind că în instituțiile de instruire se pierde mult timp „fără rost", considerăm că este o obligație etică din partea organizatorilor de a planifica cu spirit de răpundere durata cursurilor și de a cîntări cu răbdare dacă pentru atingerea unui anumit obiectiv sînt necesare un număr mare de ore. Acest aspect ține și el de un management modern, adică: în interesul participanților se planifică pentru o temă atîtea ore cît sînt absolut necesare sau cu cît orele sînt mai eficiente și mai puține, cu atît este mai bine. La cursurile de calificare trebuie prevăzută și modalitatea participării individuale flexibile, adică posibilitatea ca un cursant să participe doar la unele ore din program iar la altele nu.

Profesorul dr. Rainer Brödel, Universitatea din Münster, 24 octombrie 2000

Managementul timpului

La nivelul global al societății și, de asemenea, în domeniul instruirii alternative constatăm un vast proces de flexibilizare. Cerințele în materie de timp se schimbă mereu și devin tot mai acute. Pe plan social, s-au acordat instruirii anumit intervale de timp, de exemplu concediul în scopul perfecționării. Strategia a avut însă numai un succes parțial.

Individualizarea actuală tot mai pregnantă reclamă exigenţe sporite în organizarea vieţii, de exemplu în planificarea timpului. Fiecare om este nevoit să-şi asigure un anumit grad de independenţă şi să-şi „rezerve" timp pentru instruire.

Tema timpului trebuie cercetată mai îndeaproape în cadrul învăţării autodirijate. Trebuie să apelăm tot mai mult la cercetările privind bugetul de timp, să analizăm timpul acordat instruirii de către persoane aparţinînd unor medii sociale diferite. Problema centrală este aceea de a vedea cum şi în ce măsură reuşesc oamenii să-şi facă timp pentru învăţare. Succesul paradigmei „învăţării autodirijate" este condiţionat de utilizarea eficientă a resurselor de timp. Conceptul de învăţare trebuie abordat mult mai larg, considerîndu-se că şi organizarea vieţii este un proiect de instruire. Managementul timpului este strîns legat de biografia şi structura în ansamblu a personalităţii. Planificarea individuală a timpului trebuie analizată întotdeauna împreună cu viziunea generală despre viaţă. De aceea, cursurile dedicate doar temei managementului timpului nu pot fi productive.

Eu nu cred că o dată cu extinderea timpului liber pe seama reducerii serviciului creşte implicit timpul dedicat instruirii, pentru că această activitate are concurenţi tot mai mulţi. Prin urmare, în ceea ce mă priveşte, sînt mai degrabă reticent faţă de prognoza potrivit căreia vom asista la o creştere a timpului acordat învăţării.

Va creşte însă însemnătatea consilierii în procesul învăţării, sistemul învăţării alternative în ansamblu axîndu-se tot mai mult pe subiectul acestui proces. Ea vine în sprijinul coordonării locurilor şi modalităţilor de învăţare, sarcină adesea suprasolicitantă pentru individul singular. consilierul trebuind să dispună însă şi de cunoştinţe de specialitate, căci problemele vizează mai ales structura cunoştinţelor şi selectarea lor optimă.

Serviciile pedagogice ale instituţiilor din domeniul instruirii se vor diversifica. De aceea se poate afirma că Universitatea populară va deveni un adevărat centru al competenţei.

6.5. Noile forme de organizare a instruirii autodirijate instituționalizate

În legătură cu noile culturi de învățare, ne gîndim imediat la tot felul de inovații instituționale și organizatorice, deci la noi forme de manifestare, noi instituții, locuri, perioade și contexte noi. Adesea însă ne pune întrebarea: cît de nouă este această noutate? Oare nu a existat deja și înainte? Spre deosebire de celelalte sectoare din domeniu, instruirea adulților se caracterizează într-adevăr printr-o permanentă inovare și schimbare. „Faptul că instruirea alternativă organizată reprezintă o succesiune de testări și experimente în domeniul învățării nu este înțeles adesea de opinia publică și de politicieni" (Schlutz, 1999, p. 11).

În ultimii ani se afirmă tot mai des că ritmul schimbărilor s-a accelerat. Motivele sînt diverse: globalizarea, mediatizarea, economisirea, pluralizarea, asupra cărora nu mai insistăm aici. (Vezi Arnold/Gieseke, 1999).

Direcția schimbării nu este unitară, însă se pot identifica cîteva tendințe:

- o mai mare lărgirea și deschidere a instituțiilor din domeniul învățării (cu alte cuvinte, „esența" activității de instruire nu mai este un segment binedelimitat);
- diluarea conceptului învățării (limitele ce despart instruirea de viață devin tot mai transparente, vezi *infotainment*, *edutainment*, pedagogia evenimentelor, învățarea integrată în activitatea productivă);
- lărgirea formelor de organizare a învățării (ofertele seminariste sînt completate de serbări, campanii, *workshopuri*);
- reconsiderarea învățării autodirijate și individualizate (utilizarea mai extinsă a computerului);
- o nouă definire a conceptului instruirii (diminuarea importanței transmiterii cunoștințelor, creșterea rolului consilierii);
- transferarea accentului de la conținutul învățării la orientarea spre competențe (competențele autoînvățării, competența descifrării, „constructivitatea" privită ca o competență de înțelegere a lumii);

- trecerea de la raţiunea logică şi ştiinţifică la recunoaşterea raţionalităţilor transversale (cognitive, fizice, emoţionale, estetice).

Aceste tendinţe reclamă cel puţin o revizuire a conceptului pedagogiei în domeniul instruirii adulţilor, dacă nu chiar renunţarea la acest concept clasic.

Dacă vorbim de aspectul pedagogic al domeniului despre care discutăm, ne gîndim de cele mai multe ori la sistemul tradiţional al învăţămîntului. O astfel de abordare a conceptului este prea îngustă. Ortfried Schäffter propune următoarele: „În ceea ce priveşte organizarea învăţării alternative, aspectul pedagogic rezultă din materializarea planificată a eficienţei sale sociale. Rolul pedagogicului constă în asigurarea unei diversităţi cît mai mari de contexte bine structurate care să-i ajute pe adulţi la autoinstruire (...) Prin prisma unei abordări sistemice, considerăm că este o pedanterie şi o subapreciere, dacă atribuim unor domenii parţiale mai puţină «însemnătate pedagogică» decît «activităţii de instruire»" (Schäffter, 1998, p. 102).

Conceptul pedagogiei este depersonalizat într-o oarecare măsură, chiar dacă individul se află şi în continuare în centrul activităţii de instruire. Din sfera acţiunii pedagogice fac parte acum managementul instruirii, marketingul, dezvoltarea organizaţiilor, analiza trebuinţelor de învăţare, acordurile cu partenerii în această cooperare etc.

Dacă îl analizăm din punct de vedere sistemic, conceptul autoorganizării trebuie aplicat asupra instituţiei ca atare şi a personalului ei pedagogic. Instruirea adulţilor, ca sistem autocreat şi nu în calitate de variabilă dependentă de societate, acţionează autoorganizat chiar dacă este influenţată de condiţiile economice, politice şi culturale. „Învăţarea autodirijată" devine astfel o noţiune-cheie a învăţării organizaţionale:

„Dată fiind complexitatea externă şi internă tot mai mare, organizaţiile nu se pot transforma decît apelînd la *autoorganizare*. Prin urmare, se pune accent pe cooperarea autodirijată şi autocalificarea în grup sau între grupuri" (Schiersmann/Thiel, 2000, p. 39). Personalul pedagogic implicat este nevoit astfel să practice el însuşi învăţarea autodirijată.

Să ne întoarcem la problema schimbării culturilor în domeniul instruirii. Seminarul tradițional prin care un grup de participanți este instruit într-un spațiu delimitat, într-o perioadă anunțată de la început și de către o singură persoană, nu mai este caracteristic pentru prezent și viitor. Diversitatea „noilor" prilejuri și medii de instruire se pot clasifica după cum urmează:

- *Internet-cafe*, deschise tot timpul, în care un consilier stă tot timpul la dispoziția solicitanților;
- *Cafenelele pentru discuții*, unde oamenii aparținînd unor generații diferite își prezintă istoria vieții și experiențele lor (tema preferată: „Școala atunci și acum");
- *Info-mobile*: călătorii cu autobuzul în scop de informare. Temele: rasismul, xenofobia, drogurile, reîncadrarea femeii în activitatea profesională, folosirea computerului.
- *Contactul direct cu mediul înconjurător*: parcurile naționale, vizionarea de filme, cercetarea materialelor, a indicațiilor privind drumețiile etc.

Centre de învățare în Anglia

„În Anglia, centrele de instruire au devenit modalitatea cea mai răspîndită de organizare a învățării flexibile și deschise. La ele apelează numeroase organizații: de la marile firme pînă la bibliotecile publice, de la centrele de antrenare și de perfecționare profesională (TECS) și corporații pînă la colegii și universități. Tipul, mărimea și rolul acestor centre sînt deosebit de variate. Unele sînt accesibile tuturor doritorilor, altele numai organizațiilor.

Activitatea de bază a unui centru de învățare este aceea de a oferi importante materiale, utilări și forme de mass-media pentru exploatarea acestora. Multe centre își diversifică gama de servicii.

Din sfera acestor servicii precizăm următoarele:

- asigurarea resurselor necesare învățării;
- oferirea de locuri adecvate instruirii;

- acordarea de sprijin în: alegerea materialelor, realizarea contactului cu alți îndrumători, sprijin direct, coordonarea ajutorului, managementul crizelor, consiliere etc.;

- informarea în legătură cu alte posibilități de instruire;

-integrarea cu bibliotecile proprii sau cu alte ins tituții;

- asigurarea resurselor, deci a materialelor pentru perfecționarea tradițională;

- punerea la dispoziție a resurselor de informare: proprii, externe, de tipul *online*;

-asigurarea accesului la serviciile *online*, la Internet;

-servicii de „*assessment*";

- asigurarea sprijinului în rezolvarea unor probleme mai restrînse, de exemplu analizarea unui text;

- asigurarea legăturii cu alte săli de antrenament sau activități în grup, cu scopul comunicării directe".

(Sursa: Institutul pentru școală și perfecționare: Centrul de învățare, Soest 2000)

Otto Georg Wack, Institutul Soest pentru Școală și Învățare Alternativă, 13 octombrie 2000

Cercetarea empirică internațională în domeniul învățării autodirijate

Proiectul este denumit ATLASS – *Suporting Lerning Adults to Achieve Succes*. Cota de renunțare la instruire a adulților este mare în Europa întreagă. Noi intenționăm să cercetăm ce îndrumare și sprijin primesc adulții din trei țări europene pentru a-și încheia cu succes procesul de învățare, și anume în Germania, Franța și Anglia. Proiectul a fost realizat în cadrul colaborării mai multor institute de cercetare și practică în domeniul pedagogic – colaborare care s-a concretizat în constituirea instituției CIDREE (*Adult Education Group*). Proiectul a fost coordonat de către National Foundation for Educational Research (NFER) din Slogh

(Anglia), împreună cu NFER și LSW a colaborat și Institutul National de Recherche Pédagogique din Paris (INPR).

În toate țările amintite, am realizat un set de interviuri cuprinzînd aceleași întrebări și au existat *Senior Partners*, deci conducători de proiecte. Mie mi-a revenit răspunderea pentru cercetările efectuate în Germania. Sarcinile au fost repartizate între institutele implicate, mie, de exemplu, revenindu-mi aspectul transpunerii în practică. În Germania am ales patru instituții – o universitate populară, un curs de absolvire a gimnaziului organizat de Oficiul de muncă, un gimnaziu, secția seral, o uzină unde se încurajează perfecționarea profesională și o inițiativă liberă (TULIP – prin care femeile își însușesc abilități de utilizare a computerului). În total au fost intervievați 90 de subiecți – 60 participanți și 30 instructori.

Una dintre întrebări se referea, pe de o parte, la ce se așteaptă cursanții din partea consilierii și, pe de altă parte, la exigențele Consilierilor. În formularea întrebărilor și la interpretarea rezultatelor ne-am bucurat de un ajutor prețios din partea unor practicieni cu experiență. Pînă în prezent am realizat cinci studii publicate, de exemplu, în *International Handbook*, cu exemple concrete din practică și cu chestionare, sau o broșură pentru participanți și o propunere penru un seminar-training.

Problemele sînt asemănătoare în toate țările. Noi am distins șapte forme de sprijinire. Există diferite tipuri de conducători de curs care preferă iarăși diferite metode de consiliere. De exemplu, tipul formalistului care consiliază numai din punct de vedere metodico-didactic, deci transmite exclusiv conținuturi suplimentare. Apoi am întîlnit tipul conducătorului angajat, care oferă sprijin într-o gamă largă de probleme. Numeroși participanți au nevoie de sprijin social, întărirea sentimentului propriei valori, apoi de ajutor în sfera organizării, de sprijin financiar, dar și de alte ajutoare specifice, dacă bunăoară lipsesc abilitățile fundamentale. Dincolo de acestea, am constatat și preocuparea pentru învățarea în grup.

Consilierii au fost clasificați și din perspectiva modului în care acționează: activ sau reactiv. Un alt criteriu la reprezentat *settingul*, mediul învățării. Am evidențiat și un alt tip de relație cu participantul: manifestarea compasiunii pentru problemele acestuia (compasiune specifică mai ales secretarelor). Tipologiile participanților necesită forme diverse de sprijinire. Tipul arivistului, de regulă, nu are nevoie de ajutor dat din „milă."

Trebuie să mai subliniem încă un fapt: participanții la procesul de instruire nu trebuie să apeleze la toate formele de sprijinire, dar instituția ar trebui să posede și să ofere întreaga gamă de acțiuni de sprijinire.

Învățarea autodirijată în cadrul instituțiilor oficiale

Programele de instruire care contopesc programele de învățare socială cu unități de instruire autodirijată sînt tipice mai ales pentru universitățile, secția fără frecvență. În ultimul timp, această modalitate este completată prin folosirea de CD-ROM-uri, *teleteaching* , *teletutoring*, conferințe video și altele.

Instruirea adulților organizată de Biserica Evanghelică din Saxonia de Jos

În colaborare cu Universitatea din Hanovra, Biserica Evanghelică din Saxonia de Jos a realizat o instruire alternativă a mebrilor bisericii, combinînd fazele directe, grupele regionale și studiul îndrumat al textelor. Cercurile regionale au fost îndrumate de centrală, de exemplu, în analiza celor mai importane texte, și consiliate ori de cîte ori era nevoie. Între cei doi parteneri sau realizat de asemene o serie de acorduri, de exemplu în problema întocmirii proceselor verbale. Fiecare participant realizează o lucrare scrisă pe tema unui anumit proiect de instruire. În legătură cu întocmirea lucrării, participanții au fost ajutați la cerere.

„În calitatea noastră de îndrumători, am căutat să sprijinim cercul de studii mai ales în privința structurării lor. În acest sens, am făcut mai multe propuneri în legătură cu modalitatea de organizare a cercurilor. Am propus, de asemenea, structurarea pe etrape a activității (...) iar la dorința expresă a unui cerc sau de altul am acordat o îndrumare mai concretă" (Raportul lui Ina Mauritz/Angela Briegler, „Instruirea adulților sub patronajul Bisericii Evanghelice", Hanovra 2000").

Academia funcționarilor în cadrul sindicatului funcționarilor germani realizează, de 10 ani încoace, o calificare comercială sub forma individualizată și modulată.

Gunter Spiess, Academia Germană a Funcționarilor,
13 octombrie 2000

Învățarea autodirijată în cadrul perfecționării profesionale

În domeniul comercial oferim peste 36 obiective, însă dispunem de numai 60 participanți sprijiniți de Oficiul de Muncă. Se pune întrebarea în ce mod se pot realiza aceste obiective, atît din punct de vedere economic cît și didactic? Noi permitem înscrierea zilnică a doritorilor, precum și posibilitatea întreruperii perfecționării. Formulăm, de asemenea, în scris, problematica raportată la obiectivele instruirii. În legătură cu acest aspect, organizăm o discuție cu participanții și ne oprim mai mult asupra gradului de dificultate. Toți participanții provin din sectorul comercial, au intrat în șoimaj și acum sînt perfecționați, respectiv recalificați. Cine dispune deja de cunoștințe în domeniu nu trebuie să înceapă de la zero. În acest sens oferim un plan de calificare individuală, după criteriul: ce știți? ce doriți să faceți? doriți aceasta într-adevăr? Opțiunile se detaliază pe parcurs. Participantului i se pune la dispoziție problematica sub forma unor texte

însoțite de variante de rezolvare. În general, noi oferim 4 tipuri de îndrumări:

1. propria capacitate de a gîndi logic;
2. literatura de specialitate corespunzătoare;
3. convorbirile cu ceilalți participanți care se ocupă de aceeași problemă;
4. consiliere permanentă.

Cei înscriși sînt obligați să frecventeze cursurile, ceea ce pentru mulți constitue o problemă. Mulți participanți nu pot înțelege de ce nu pot învăța numai acasă. Noile mass media sînt și ele implicate. Ele constituie o adevărată rețea. În general, învață pe modele cu unități de timp pentru fiecare temă. De exemplu: „Cum funcționează un computer?" După 8 ore se dă un test. Dacă participantul trece testul cu succes, urmează alt modul. În caz contrar, se organizează o discuție de consiliere.

Etapele seminariste sînt dorite de către participanți, dar nu sînt prevăzute în program. Noi putem demonstra pe baza succeselor înregistrate că acest program individualizat este eficient. La modalitățile tradiționale am constatat o cotă *dropout* de 50-60%, cota de promovare în cariera industrială și de comerț a fost de 40%. Astăzi, 95% dintre participanți se supun unui examen extern, 97,4% din numărul lor trec examenul cu succes, iar noi am realizat o cotă de mediere de peste 60%.

Institutul German pentru Instruirea Adulților patronează un proiect de însușire autodirijată a limbilor străine rare, proiectul fiind realizat de către Universitatea Populară.

Dr. Josef Schrader, Institutul pentru Instruirea Adulților,
13 noiembrie 2000

Învățarea autodirijată și predarea limbilor străine

Prin proiectul VeSuF („Combinarea autoînvățării cu predarea limbilor străine mai rar folosite prin utilizarea noilor mass

media"), promovat de Ministerul Federal pentru Instruire și Cercetare, se experimentează încadrarea etapelor de autoînvățare în ansamblul învățării instituționalizate și îndrumate, accentul principal punîndu-se pe însușirea limbilor mai rar întîlnite. Scopul îl reprezintă lărgirea ofertei insuficiente pentru aceste limbi, reorganizarea procesului de învățare, perfecționarea participanților și realizarea de noi motivații pentru aceștia. VeSuF oferă noi posibilități de a confecționa materiale de autoînvățare model pentru instruirea în grup sau individualizată, totul contribuind la diferențierea materialului didactic.

Acest nou mod de organizare reclamă o schimbare radicală în concepția participanților cu privire la procesul instruirii. Pretinde, de asemenea, noi forme de instruire din partea cadrului didactic și de învățare din partea cursantului și o revizuire a ofertei instituționalizate în domeniul limbilor străine. Un rol hotărîtor le revine tehnologiilor moderne de informare și de comunicare. Proiectul este coordonat de Christine Lang-Melches și durează doi ani de zile.

O mai mare deschidere a instituțiilor din domeniul instruirii

„Deschiderea a reprezentat pînă acum un proiect de reformă socială mai ales în cadrul universităților. O deschidere a instituțiilor de învățămînt superior exclusive și elitariste s-a realizat prin cursurile și seminarul universitar (*extramural studies*), prin acordarea posibilității de a studia la facultate și fără bacalaureat, prin statutul nou introdus al „cursantului străin", prin studiul adulților (seniorilor), prin universitățile femeilor și prin universitățile virtuale.

O variantă a proiectelor de instruire a adulților o reprezintă programul LiLL (*Learner in Later Life*) pe baza utilizării computerului. În Germania a fost lansată de „Centrul pentru perfecționarea științifică generală" (ZAWIW) din cadrul Universității orașului Ulm. Un proiect actual al acestui program vizează utilizarea Internetului în studiul adulților (Vezi Stadelhofer/

Körting, 2000). În prezent participă la proiect universităţi din 15 ţări europene.

Adulţii sînt motivaţi şi instruiţi să folosească noile medii de informare şi comunicare. În acest scop, în toată Germania a fost declanşată campania „Senior-Info-Mobil", iar un autobuz înzestrat ca locuri de familiarizare cu computerul contribuie la creşterea gradului de acceptare a noilor mass-media.

Dincolo de aceasta, se urmăreşte promovarea cercetării. Se constituie grupe de lucru care cercetează teme istorice (de exemplu: naţional-socialismul), medicale (relaţia medic-pacient), ecologice (consumul curentului electric).

Adulţii din întreaga Europă intră astfel în contact. „În proiectul «Amintiri din perioada anului 1940», un grup de persoane în vîrstă din Leamington, Warwick, Australia, Noua Zeelandă, America şi Germania răspund la întrebări referitoare la viaţa lor în timpul celui de-al doilea război mondial şi fac schimb de amintiri din perioada de dinainte de 1950" (T. Holloway apud Stadelhofer/Körting, 2000, p. 56 sq.).

În subgrupa „Tineri şi bătrîni se întîlnesc pe Internet", elevii clasei a 10-a de la un liceu din Freiburg îi întreabă prin poşta electronică pe membrii cercului „Activitatea martorilor direcţi ai evenimentelor" în legătură cu experienţele lor din timpul războiului şi din perioada postbelică (idem, p. 61).

Astfel de tendinţe spre „deschidere" se pot constata la majoritatea instituţiilor care activează în domeniul instruirii adulţilor. Este vorba aici de contactul cu grupe de cercetare, de contactul internaţional, de legătura cu şcoli, biblioteci, facultăţi, întreprinderi, iniţiative civice etc. Imaginea statutului tradiţional al celei de a „4-a coloane a sistemului de învăţare" pare să nu mai fie actuală.

Programele locale

O formă relativ nouă de organizare a activităţii extraşcolare de instruire sînt aşa-numitele „alianţe temporare", adică programe cuprinzătoare cu efecte de sinergie. Raporturile concurenţiale nu au

fost inovatoare aproape niciodată. În schimb au fost costisitoare și contraproductive. Alianțele sînt viabile mai ales în instruirea politică și ecologică.

Dr. Jürgen Heinen-Tenrich (Asociația Universităților Populare din landul Saxonia de Jos), 5 octombrie 2000

Managementul instruirii politice în cadrul universităților populare

Se afirmă, încă de mult timp, că instruirea politică în cadrul universităților populare s-ar afla într-o criză, că această educație nu-și mai are locul în instituțiile de învățămînt. Pe această temă am organizat, împreună cu Kerstin Bothe, o serie de interviuri la mai multe universități populare din Saxonia de Jos. Am ajuns la concluzia că pe lîngă seminariile tradiționale pe tema instruirii politice apar noi activități de management în acest domeniu. Instruirea politică se concretizează prin multiple inițiative, proiecte, campanii, servicii, forme de consiliere etc. Se cristalizează astfel un nou profil de activitate, care confirmă universității populare statutul de instituție regională multifuncțională și de centru de îndrumare și formare a competențelor. Programul cursurilor, publicat deja, constituie numai o latură a spectrului activității. Secțiunile dedicate instruirii, culturii și activității sociale s-au dezvoltat în multe locuri, devenind domenii de activitate de același rang. Interviurile au demonstrat cîtă importanță revine cooperării și coordonării programelor. Adesea, universitatea populară emite numai impulsul pentru această activitate. În domeniul instruirii politice apar, de asemenea, forme de *publicpri vate-partnership*. Au apărut alianțe și asociații de lucru autonome la care participă universități populare. O universitate populară reprezintă mult mai mult decît programul de activitate oficializat. Ea acționează în spațiul oficial ca motor al activității civice și al comunicării politice.

De exemplu: în cadrul Universității Populare din Hildesheim există un grup de lucru care se ocupă de toate probleme locale în domeniul ecologiei: consiliere, întocmirea unor proiecte, sprijinirea profesorilor, deci un serviciu pedagogic, atestări și organizare de seminarii pe teme ecologice. Scopul este ca pe viitor acest biroul să se autofinanțeze (spre exemplu, serviciile oferite unei instituții școlare sînt plătite).

Apoi: Consiliul în domeniul prevenirii, la care participă Universitatea Populară din Diepholz. În acest comitet activează părinți, asistenți sociali, polițiști și profesori. Este vorba de prevenirea violenței. Consiliul are rolul de consilier, se deplasează în școli etc. S-a cristalizat un program în întregul land pentru prevenirea și împiedicarea criminalității. Colaborarea la acest consiliu este voluntară. Universitatea Populară sprijină consiliul la mediatizare, căutarea referenților, organizarea unor săptămîni dedicate elaborării proiectelor, deci este un adevărat partener pentru comitetul amintit.

Sau: participarea Universității Populare din Osnabrück la Expoziția Wehrmachtului. Ea elaborează întregul program auxiliar: îndrumarrea vizitatorilor, manifestări în școli, conferințe etc. Universitatea Populară planifică și sprijină întregul demers printr-o activitate ce nu se poate exprima în orele de instruire.

Universitatea din Cloppenburg realizează prin *infomobilul* lor o campanie dedicată femeilor. Toate manifestările sociale sînt mediatizate prin *infomobil* . Universitatea Populară participă și la alte canale de informare.

La Emden, Universitatea Populară asigură gestiunea canalului deschis, deci o activitate practică în domeniul radioului. Aceasta nu mai este o activitate tradițională de strictă instruire.

La aceasta, se adaugă numeroasele activități ale Universității Populare din agenda locală. Ele se referă la organizarea proceselor cu participarea cetățenilor, moderarea grupelor de lucru, consilierea diferitelor inițiative.

Toate aceste forme de activitate și servicii se vor diversifica și mai mult. Baza o reprezintă, bineînțeles, capacitățile personale,

căci toate activitățile necesită o îndrumare intensivă. Universitatea Populară trebuie să se implice direct în viața comunității. Aceste activități nu mai țin de domeniul tradițional. Implicarea, mobilitatea, reținerea ocazională, impulsionarea – toate reclamă aptitudini și capacități ce nu sînt la îndemîna oricărui pedagog.

„Instruirea la comandă"

În multe întreprinderi se revine la calificarea la locul de muncă. Ofertele seminariilor în domeniul perfecționării sînt tot mai ineficiente. *Learning by doing* la locul de muncă, dublat de *coaching*, *tutoring*, *mentoring*, dar și de *cognitive apprenticeship* (adică: raportul meșter-ucenic) cunoaște o adevărată revigorare. Învățarea pe baza observării și învățarea pe baza imitării sînt din nou apreciate. Se confirmă astfel că formele vechi de învățare pot avea în continuare succes, totul depinzînd numai de contextul instruirii.

Dr. Monika Schmidt, Institutul pentru Instruirea Adulților din cadrul Universității din Hanovra, 12 octombrie 2000

Calificarea practică a șoferilor de autobuze

Uniunea comunală din regiunea Hanovra, mai ales femeile angajate în planificarea teritorială și a circulației rutiere au luat inițiativa calificării șoferilor de autobuze. Pînă acum sau realizat „elementele tehnice de bază privind siguranța circulației", pentru a contribui la creșterea aprecierii șoferilor în ochii călătorilor. Șoferii autobuzelor pe rutele regionale au fost instruiți printre altele să comunice mai mult cu călătorii, să evite conflictele și să le pondereze, să ia seama la dorințele manifestate mai ales de femei și domnișoare. Nevoia de siguranță personală este mai pronunțată la femei, indiferent de ce se întîmplă de fapt sau ce spun statisticile. În acest demers didactic se pleacă de la experiențele concrete. Utilizarea

broşurilor sau a altor materiale nu prea este apreciată de către şoferii de autobuze. În general ei nu învaţă citind.

Eu însumi am acumulat o anumită experienţă călătorind cu autobuzul, am discutat cu şoferii şi călătorii, m-am interesat mai ales de întîmplările ieşite din comun, m-au preocupat şi propunerile în vederea unei mai mari siguranţe în călătorie etc. Materialul strîns astfel l-am supus dezbaterii participanţilor la *training*. Eu încerc să cercetez tema plecînd de la evenimente concrete unde se impune într-adevăr sprijin şi implicare. La acestea s-au adăugat discuţii cu conducători de întreprinderi, consilieri, administratori etc.

În continuare am apelat şi la literatura pe tema combaterii violenţei, a curajului civic şi a aplanării conflictelor. Atitudinile sînt însă prea puţin concrete. Am căutat să aflu la seminar ce resurse posedă şoferii înşişi în legătură cu tema propusă şi să comparăm împreună cu participanţii diferitele strategii de intervenţie concretă din partea acestora, pentru a învăţa cu toţii unii de la alţii. Tot ce seamănă cu îndrumarea, chiar şi completarea chestionarelor, nu este acceptată dacă recomandările nu vin din partea lor. Important este să afli într-un mod contextual rolul unui punct în spaţiu şi ce urmări atrage schimbarea locului său. Dacă utilizăm folii *overhead* sau alte materiale asemănătoare, atunci participanţii renunţă să mai colaboreze.

Unele unităţi tematice le vom realiza efectiv în autobuz. Am planificat, în general, seminarii de două zile în timpul serviciului. De asemenea, intenţionăm să organizăm discuţii de evaluare cu cîţiva şoferi. Reacţiile au fost dintre cele mai pozitive la toate nivelele ierarhice. Înainte de toate, trebuie să asigurăm caracterul deschis şi linear şi interesul din partea partenerilor, pentru că numai astfel proiectul devine parte integrantă dintr-un proces de organizare. Eu consider întreaga activitate o îndrumare colegială a practicii. Exprim anumie obiecţii numai atunci cînd se iveşte ocazia, deci într-un mod strict situativ.

Instruirea adulților în epoca postmodernă

Multe schimbări întîlnite pînă acum pot fi considerate postmoderne. Această calitate nu trebuie înțeleasă ca o contradicție sau o renunțare la epoca modernă, ci ca o nouă etapă a evoluției sale, în care unele principii ale modernismului sînt evaluate critic. Progresul tehnic și creșterea economică aparent nelimitată devin destul de ambivalente, uneori chiar contraproductive dacă nu sînt luate în calcul costurile ecologice ale progresului. Epoca modernă este strîns legată de filozofia iluministă și de raționalizarea tuturor domeniilor vieții. Cuceririle de pînă acum nu sînt puse sub semul întrebării, cu excepția exagerărilor unilaterale și dogmatice (cum ar fi pretenția de obiectivitate din partea științei, veridicitatea pretinsă de gîndirea rațională, marginalizarea abordării estetice, emoționale și spirituale a relaității, puterea tehnologiei de a realiza absolut totul, educația nenormativă, „aroganța" europenilor de a se considera calitativ superiori, șirurile liniare cauză-efect, reglementările excesiv birocratice etc.)

Filosofia epocii postmoderne critică pretenția deținerii adevărului absolut, gîndirea universală, pledînd pentru pluralitate, diversitate, recunoașterea specificului străinilor și al minorităților, autoorganizare și abordarea transversală a tranzițiilor și a imperfecțiunilor existente în lume etc.

În domeniul instruirii, tendințele postmoderne ar fi următoarele:

- în locul „caracterului imuabil" al diferitelor sectoare apare o corelare multiplă;
- desființarea monopolului deținut de o instituție, pledoaria pentru diversitate și pluralism;
- eliminarea obiectivelor normative în domeniul educației;
- renunțarea la canonul instruirii și al culturii;
- recunoașterea căilor multiple în domeniul instruirii și a profilelor învățării;
- egalitatea valorică între cunoștințele științifice și cele practice, între recunoaștere și emoție;
- caracterul complementar al concepțiilor raționale, estetice și religioase;
- recunoașterea diversității perspectivelor multiculturale;

- constructivitatea principială a realității;
- lărgirea conceptului învățării;
- întrepătrunderea activității de instruire cu consilierea în problemele vieții;
- descoperirea unor locuri de învățare „neobișnuite" și a unor contexte de instruire;
- „biografii confecționate" și „identități-*patchwork*" în locul „personalității identice în permanență cu sine însăși";

Faptul că învățarea „autodirijată" se impune tot mai mult poate fi interpretat ca un semn al dimunării rolului pe care l-a avut pedagogia în domeniul instruirii adulților. „Pedagogicul" este legat și astăzi de încercări de (re)educare normativă, la care tinerii și adulții reacționează cu o mare doză de neîncredere. Scăderea însemnătății pedagogiei nu înseamnă impunerea bunului plac, ci o mai mare deschidere pentru interpretări și răpunsuri diferite la probleme comune stringente. Acest demers poate fi periclitat de două capcane: unii se tem și acum de o pedagogie normativă (și, în consecință, evită seminariile pe teme impuse), alții se arată mai degrabă dezamăgiți pentru că instruirea adulților nu dorește să formuleze răspunsuri vizavi de dezorientarea generală care predomină astăzi.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

7. NOILE CULTURI DE ÎNVĂȚARE ÎN DOMENIUL ȘCOLILOR GENERALE ȘI PROFESIONALE

Consiliul german în domeniul instruirii a conceput în anul 1970, în cadrul „planului structural", un „plan de instruire în ansamblu". S-a prevăzut o reformare coordonată a celor patru „sectoare de învățare" – de la grădiniță pînă la instruirea alternativă. Planul a reprezentat o cuprinzătoare reformă curriculară, un adevărat „curriculum vitae". El a repartizat într-o modalitate cu totul nouă conținuturile instruirii pe toate etapele vieții și a degrevat planurile școlare prin includerea învățării alternative în planul general. „Școala" de astăzi nu mai poate asigura o calificare pentru tot restul vieții, ea trebuie să se concentreze pe transmiterea cunoștințelor de bază. În rest, ar trebui să se învețe mai mult *just in time*, adică, se transmit cunoștințele la timpul „potrivit", cînd sînt „cerute". Temele instruirii să fie axate într-o mai mare măsură pe principiul biografic și contextual. Planurile acestui sistem global din păcate nu au fost luate în seamă de către ministerele de resort.

În luna noiembrie a anului 2000, guvernul landului Saxonia de Jos a prezentat un plan al „viitoarei structuri a școlii". S-a propus o reformă în etapa de orientare, integrarea școlii principale în școala reală (în Germania se împarte școala începînd cu clasa a 5-a în trei tipuri distincte ca durată și nivel calitativ: Școala principală, Școala reală și Gimnaziul – n. trad.), precum și o scurtare a treptei secundare însoțită de o revizuire a „dreptului la opțiune al părinților". Nu s-a pus problema corelării instruirii școlare cu cea alternativă.

În planurile referitoare la sistemul școlar din alte landuri se vorbește ocazional și pur retoric, dar fără eficiență practică, despre necesitatea învățării permanente.

Pedagogia și politica școlară sînt considerate și acum sisteme operaționale și autoreferențiale închise.

Renunțarea la un plan global al instruirii nu trebuie interpretată neapărat ca un semn de regres. Optimismul debordant în domeniul planificării nu mai adecvat cu epoca postmodernă. Permanenta schimbare a exigențelor din domeniul activității și al vieții, individualizarea biografiilor fiind însoțită cu multiple dicontinuități. Pluralizarea contextelor sociale și a stilurilor de viață, „învechirea" rapidă a cunoștințelor, dizolvarea structurilor tradiționale îngreunează repartizarea obiectivelor învățării și a temelor pe anumite etape de vîrstă și instituții de instruire. Chiar și o grupare generală, de exemplu: „Instruirea generală = școală" și „Instruirea specializată = domeniul instruirii adulților" nu este utilă. Pe un om în vîrstă de 60 de ani nu îl împiedică nimic să învețe limba spaniolă sau să înceapă studiul filozofiei. Chiar și un profesor universitar de aceeași vîrstă se poate iniția în utilizarea computerului.

Acum, în sfera noilor culturi ale învățării intră „deschiderea" pedagogică, slăbirea reglementărilor stricte și corelările flexibile. Școala și domeniul învățării alternative se întrepătrund tot mai mult: cele mai multe universități popular își desfășoară activitatea în școli, instructorii sînt de regulă cadre didactice, iar elevii își asigură instrucția suplimentară la cursurile dedicate adulților. Numeroase mame frecventează seminariile pentru a le ajuta pe fiicele lor la pregătirea examenului de bacalaureat. Părinții și bunicii preiau sarcina de îndrumare în grădinițe și școli. Părinții învață de la copii. Elevi ce au abandonat școala recuperează absolvirea „Școlii principale" la universitatea populară. Universitățile oferă seminarii pentru perfecționarea profesorilor etc. Se constată însă și efecte negative: prelungirea instruirii generale generează un sentiment de oboseală, cu efecte negative pentru învățarea alternativă. Circa 30.000 de tineri părăsesc sistemul școlar în fiecare an ca analfabeți.

Pentru a-i cointeresa pe tineri, sistemul instruirii adulților trebuie să renunțe la modalitățile tradiționale și să experimenteze contexte/*settindu*-uri de învățare deschise, de exemplu cele axate pe teatru, pe experiență, pe proiecte, pe ecologie, să strîngă contactul cu

grupurile din lumea a treia, cu cele care se ocupă de protecția mediului, cu asociațiile sportive etc.

Claus Tully propune, pentru tineri, crearea „structurilor ocazionale". „Tinerețea este recunoscută ca etapă a calificării în viață și profesie, ca etapă a relevanței economice, tinerii la rîndul lor realizează imperativele sociale, sînt tot mai interesați să-și găsească prin calificare un loc în sistemul productiv. Ce le lipsesc sînt structurile ocazionale care să le asigure posibilitatea integrării" (Tully, 2000, p. 21). Astfel de structuri sînt reprezentate de numeroase programe ca „Practica în cadrul întreprinderii", „Seminariile de informare" oferite de universități, „Anul ecologic" etc.

Se impune de asemenea conlucrarea mai strînsă a pedagogilor de profesie, cu pedagogii din sfera instruirii adulților și cu cei din sistemul școlar.

Dialogul cu profesorul dr. Manfred Bönsch, pedagog la Universitatea din Hanovra, 12 octombrie 2000

Noile culturi de învățare în școlile generale

H.S.: Domnule Bönsch, s-a schimbat ceva în privința instruirii și a învățării în școlile generale?

M.B.: În școlile generale învățarea a cunoscut schimbări dintre cele mai mari. Învățămîntul deschis însoțit de etape de autoorganizare a devenit modalitatea adoptată aproape pretutindeni. Domeniul secundar al pregătirii școlare mai are de recuperat în acest domeniu. În școlile reale și în gimnazii cultura învățării nu a evoluat decît foarte puțin, predominînd încă didactica transmiterii cunoștințelor, profesorul întruchipînd cunoașterea și autoritatea absolută. În plima treaptă școlară se planifică în fiecare săptămînă descoperirea de noi activități libere, de noi contexte de învățare. Eu definesc acest aspect „topologia învățării situative".

Numeroase școli generale dispun de ateliere de învățare, adevărate centre de autoînvățare. Aici se promovează instruirea

independentă, de exemplu folosirea computerului. Rolul nostru nu constă numai în procurarea materialelor necesare activității. Noi trebuie să organizăm noile căi de instruire, să găsim contextele ce reclamă utilizarea computerului sau realizarea proiectelor. În această privință mai sînt multe de făcut. Ideea de bază este următoarea: să combinăm instruirea îndrumată în clasă cu învățarea autoorganizată în astfel de ateliere. Numai în acest mod putem schimba tipologia contextelor instructive.

În cadrul școlilor reale și al gimnaziilor predomină orientarea pe specialități. Încă se mai crede că cerințele tot mai înalte nu pot fi îndeplinite decît prin forma tradițională. Noile culturi în domeniul învățării nu mai pun pe prim plan transmiterea cunoștințelor, ci organizarea instruirii. Întregul ansamblu se complică tot mai mult, căci nivelul elevilor este extrem de diferit, iar evaluarea devine tot mai dificilă. Concepția veche cu privire la omogenitate dispare. Caracterul eterogen a existat dintotdeauna, dar din păcate l-am ignorat un timp mult prea îndelungat.

H.S.: Există în prezent culturi mult mai evoluate de instruire prin aplicarea principiului multiculturalității?

M.B.: Multiculturalitatea este încă prea puțin respectată. Elevii străini nu sînt reprezentați numeric în treptele școlare superioare pe măsura numărului lor real. Standardul școlii germane încă se mai axează exclusiv pe limba germană. Bogăția culturală a celorlalte etnii nu este exploatată aproape deloc. Pretutindeni se constată cel mult o promovare a însușirii limbii germane pentru ca elevii străini să corespundă exigențelor. Caracterul bilingv al școlii, adică elevii germani să învețe în paralel și limba turcă, se întîlnește foarte rar.

H.S.: Se vorbește foarte mult de o mai mare deschidere a școlii. În ce direcție are loc acest proces și în folosul lui?

M.B.: Eu evidențiez aici doar două aspecte. Mai întîi, deschiderea spre interior – de la învățămînt axat pe transmiterea cunoștințelor spre alte contexte de instruire, cu o orientare mai redusă spre transmiterea obiectivelor, dar mult mai centrată pe elev. Accentuarea învățării sociale, mai multă cooperare,

cointeresare etc. Cel de-al doilea aspect este deschiderea spre exterior – alte locuri de învățare, școala integrată în viața cartierului, a orașului, strîngerea legăturilor cu alte instituții, instruirea în afara școlii, de exemplu în centrele de biologie sau în diferite locuri de muncă, în grădina zoologică etc. La aceasta se adaugă practica introducerii în școală a activităților publice, transformarea școlii în centrul cultural al întregului cartier, realizarea unui ansamblu de oferte pentru părinți. Din toate acestea se constată cîteva realizări concrete, dar ele sînt încă prea sporadice și singulare.

H.S.: Există semne de corelare a școlii cu instruirea adulților, de exemplu implicarea adulților în programele școlare?

M.B.: Numeroși părinți sînt cooptați în realizarea unor obiective școlare, de exemplu în calitatea lor de specialiști într-un domeniu. Dar asemenea situații nu se întîlnesc pretutindeni. Eu însumi sînt implicat într-o școală la Hamburg în care se experimentează diferitele modalități de reformare a procesului de instruire. Acolo sînt atrași mulți artiști din diverse domenii. Profesorii afirmă că în domeniile respective nu posedă cunoștințe suficiente, că ei stăpînesc doar specialitatea lor. La Berlin există o școală unde se practică două forme de învățare: cursurile și „arma". În „armă" elevii se inițiază în alte domenii extrașcolare, de exemplu sculptura. Acolo învățarea capătă un pronunțat caracter de joc, de „circ", deci o cu totul altă calitate. Un alt exemplu: Școala din Elze organizează așa-zise „puneri în scenă a lumii și a obiceiurilor". În timpul desfășurării tîrgului EXPO, aici s-a putut vedea realitatea japoneză, elevii îmbrăcîndu-se cu veșminte japoneze, practicînd sporturi din țara soarelui-răsare, bînd ceaiul după obiceiul japonezilor etc. Elevii simulează în mod concret viața japonezilor și nu discută numai despre aceasta, cum se întîmplă de obicei. Acest experiment reclamă însă multe cunoștințe atît din partea profesorilor cît și a elevilor.

H.S.: Putem presupune, pe viitor, că anumite specialități, de exemplu microelectronica în predarea fizicii, se vor „deschide" și pentru adulți?

M.B.: Aceasta este foarte posibil. Locuitorii dintrun cartier sînt invitați ocazional să participe la astfel de cursuri. Dar pînă acum am putut constata numai inițiative sporadice în această direcție.

Școala sub accepțiunea de „instituție populară", în sensul pozitiv al cuvîntului, nu se mai întîlnește aproape deloc. De obicei școala persistă în calitatea de instituție de învățămînt, nu de spațiu destinat îmbogățirii experienței pentru toți participanții.

Acest aspect este discutat în prezent și în pedagogia școlară. Unii pledează pentru revitalizarea școlii ca instituție de instruire. Ei afirm categoric: concentrați-vă asupra învățămîntului, aveți aici multe de făcut. Hermann Gieseck, din Göttingen, este de aceeași părere și se bucură de apreciere. Dar numeroși profesori se simt suprasolicitați de volumul sarcinilor.

H.S.: Se consideră că în pedagogia școlară profesorii pot învăța tot mai multe lucruri de la elevi, și nu numai prin utilizarea computerului? Cum se concretizează competențele extrașcolare ale elevilor și cele care nu au o legătură directă cu un anumit obiect de studiu?

M.B.: În domeniul computerului elevii sînt mai avansați decît profesorii. Dar, în general, competențele lor extrașcolare nu sînt exploatate.

H.S.: Ce importanță îi revine învățării autodirijate în dezbaterea actuală pe marginea pedagogiei școlare?

M.B.: Paradigma transmiterii cunoștințelor încă mai predomină. Învățămîntul în școlile generale este „îndrumat de profesori" în proporție de 90%, iar 10% din activitatea școlară îl reprezintă învățarea individuală, exercițiile și activitatea de grup. Instruirea însă trebuie să-i determine pe elevi să învețe. Al doilea aspect nu poate fi controlat de cadrul didactic. Învățarea nu are loc doar prin transmiterea conținuturilor. Este o iluzie faptul că doar

privind grupul de 24 de elevi credem implicit că ei îşi însuşesc tot ce le spunem. Gîndurile lor zboară adesea spre alte lucruri. Instruirea în clasă nu poate decît să-i impulsioneze pe elevi să înveţe. În acest sens, autoînvăţării îi revine o importanţă decisivă. Trebuie să fim conştienţi de faptul că instruirea în şcoală nu promovează îndeajuns învăţarea individuală. Din punctul de vedere al teoriei învăţării, ştim foarte bine că fiecare elev evoluează spre un tip anume de învăţare caracterizat printr-un ritm propriu. Într-un învăţămînt normal nu i se asigură fiecărui subiect timpul de care are nevoie. Ceea ce considerăm a fi un deficit de învăţare este adesea rezultatul lipsei de timp necesar elevului în cauză. Învăţarea autodirijată trebuie încurajată şi din acest motiv.

Printr-o abordare socio-pedagogică, numai un învăţămînt deschis asigură consilierea, cooperarea, impulsionarea şi confesarea, aspecte ce mai degrabă deranjează învăţămîntul tradiţional.

Prin prisma teoriei instruirii, o însemnătate crescîndă îi revine structurii individuale, cunoaşterii de sine. El implică o relaţie individuală faţă de cerinţele instruirii, cunoaşterea modalităţii de a aborda cît mai eficient o anumită temă precum şi aspectelor ce necesită o consiliere.

H.S.: Ce rol joacă aici tehnica şi strategia învăţării, competenţa autoînvăţării?

M.B.: Ca să poţi învăţa conform propriei organizări, trebuie să ştii să planifici activitatea: ce aspecte sînt mai importante? unde am nevoie de ajutor? Există diferite modalităţi prin care se poate „învăţa învăţarea". Primul *curiculum* tratează conţinutul, al doilea strategiile şi tehnicile învăţării.

Şcoala produce prea multe procese de instruire separate şi distincte. După 45 de minute se întrerupe, de exemplu, instruirea la matematică şi se continuă apoi cu ora de limba franceză. În nici un domeniu nu se poate realiza o finalitate. Aceste întreruperi afectează eficienţa. Elevii au nevoie de timp pentru a putea să ia viaţa în propriile mîini.

Și învățarea mecanică („pe de rost") trebuie „învățată". Mulți profesori nu abordează niciodată acest aspect. Sau să luăm o simplă discuție în clasă: ce aspecte sînt într-adevăr importante? cum se iau notițe? cum să prelucrez apoi ceea ce am reținut prin notițele de curs? cum se poate învăța dintr-un dialog? cum să mă pregătesc pentru o temă? ce intră în sfera celui de-al doilea curriculum? Toate aceste aspecte trebuiesc cuprinse și în cadrul programului de perfecționare al cadrelor didactice.

H.S.: Cum definește pedagogia școlară raportul dintre calificarea de bază și cea alternativă? Ce teme pot fi programate mai tîrziu astfel încît să fie abordate în etapa învățării alternative?

M.B.: Școala se consideră și astăzi un sistem închis, ea desfășurîndu-și activitatea mereu doar în sensul „absolvirii" ei. Chiar și la bacalaureat este vorba despre un anumit număr de puncte (o notă!) și nu despre un „om instruit." Pregătirea pentru o învățare permanentă este mereu în criză de timp, deci încă deficitară. Conținuturile ți le poți însuși oricînd, dacă știi cum.

Școala trebuie să fie integrată într-o mai mare măsură în continuitatea contextelor instructive. Noi nu avem nevoie de un canon format din 14 sau 15 obiecte de studiu, ci de o esență, și anume de capacitatea rezolvării prin propriile forțe a temelor în permanență inedite. Ne trebuie calificări-cheie care îl ajută pe om să-și realizeze mereu noi orizonturi în domeniul informațiilor și să-și însușească implicit detaliile.

H.S.: Școala este un sistem închis, autoreferențial?

M.B.: Desigur, și încă într-o măsură mult prea mare. Există prea puține contacte între școlile generale și cele profesionale. Sistemul de pregătire profesională deschide astăzi cele mai diverse și diferențiate căi de învățare pedagogică. Pedagogii școlari nici nu le iau în seamă. Acest dezinteres marchează și raportul dintre pedagogia generală și instruirea adulților. Lipsesc perspectivele ce ar trebui să însoțească toate tipurile de instruire.

H.S.: Acest neajuns se manifestă și în domeniul instruirii adulților, numai că aici este vice versa.

Dialogul cu profesorul dr. Reinhold Nickolaus, Institutul de Pedagogia Profesiilor din cadrul Universității Hanovra, 1 noiembrie 2000

Învățarea autodirijată în școlile profesionale

H.S.: Se dicută în cadrul pedagogiei meseriilor despre învățarea autodirijată?

R.N.: Această temă se discută încă de la începutul deceniului al 8lea al secolului trecut. Prin numeroase experimente sa încercat să se înlocuiască metodele directive tradiționale prin produse de instruire autodirijată. În prezent se preferă conceptul așa-zisului „cîmp de instruire." Conceptul are la bază procesul zilnic ce se constată în domeniul comerțului. Temele sînt astfel orientate cu consecvență înspre capacitatea de a acționa, în orice caz cu mai multă pregnanță decît s-a realizat în procesul învățării sistematice tradiționale. În practică, se adaugă conceptul la procedeele cunoscute pînă acum, ceea ce îi suprasolicită pe profesori. Ei trebuie să aleagă în permanență exemple corespunzătoare din domeniul practicii, iar aceste exemple trebuie să fie înzestrate, de asemenea, cu însemnătatea necesară și să corespundă cu punctul lor de vedere. Apar astfel tot felul de discordanțe, iar cadrele didactice sînt nevoite să caute căi de ieșire din această dilemă, ceea ce nu reușesc întotdeauna.

Preocupările și interesul pentru învățarea axată pe acțiunea concretă sînt adesea contracarate de condițiile cadru. Conceptul încearcă atunci să creeze o libertate mai mare de acțiune pentru a iniția o instruire autodirijată mai eficientă. În cazul învățării autodirijate este vorba însă de un fenomen „de suprafață." Aceste concepte și planuri teoretice nu s-a transpus încă în practică. Examenele sînt astfel organizate tot prin procedeele tradiționale. De cele mai multe ori, tematica examenelor presupune ani și ani de studiu sistematic.

În afară de aceasta, elevii nu dispun încă de capacitata de a învăța singuri. Fără un sprijin sistematic din partea profesorilor,

asemenea procese de instruire sînt întrerupte prea devreme din moment ce le lipseşte elevilor capacitatea de a generaliza şi de a realiza un transfer. Cercetările practice evidențiază faptul că unele conținuturi se pretează mai degrabă la o învățare autodirijată, altele însă reclamă o învățare sistematizată. Trebuie deci respectate condițiile cu toate implicațiile lor, altfel efortul nu este urmat de nici un rezultat.

Noi am constatat că la cursul primar de electrotehnică elevii slabi se simt suprasolicitați de o instruire orientată spre activitatea concretă. La aceste clase instruirea directivă a fost mai utilă.

La şcoala profesională de construcții învățarea axată pe practică s-a dovedit mai bună pentru că aplicarea cunoştințelor era sarcina principală, iar pregătirea teoretică se realizase deja în treapta elementară. În realitate, predominiă în general formele combinate. Un învățămînt pur directiv nu se întîlneşte nicăieri. Experimentele nu atestă avantajul clar al unei forme sau al alteia. Învățarea bazată pe utilizarea computerului este mai degrabă o excepție, atît în şcoala profesională cît şi în întreprindere. Calitatea programelor este încă modestă. Fără un sprijin din partea instructorului, asemenea forme nu dau rezultate. Pentru simularea proceselor se exploatează încă prea puțin posibilitățile computerului.

H.S.: Se constată cumva agravarea problemelor legate de disciplina elevilor?

R.N.: Dispunem de o cercetare reprezentativă pe tema nivelului de satisfacție şi suprasolicitarea profesorilor. Primul loc îl ocupă împovărarea cauzată de sarcinile educării elevilor. Sîntem nevoiți, totuşi, să nu generalizăm în această privință, din moment ce spectrul şcolilor profesionale este extrem de mare. În anul de pregătire apar iarăşi alte probleme decît în şcolile profesionale.

H.S.: Există semne de întrepătrundere între perfecționare şi învățare alternativă?

R.N.: În domeniul programelor – da, în realitate – mai puțin. Dată fiind criza de profesori în domeniul şcolilor profesionale, este greu să se implice cadrele didactice în acest proiect. Pe de altă parte, multe forme de instruire se plasează oricum în sfera

învățării alternative, de exemplu școlile pe anumite specialități. Nu se pot constata diferențieri sistematice curriculare între aceste două domenii.

În privința profesiilor din sfera informațiilor și comunicațiilor nu se poate face de la bun început o separare între perfecționare și învățare alternativă. Aici există cicluri de producție în care la fiecare 5 ani se schimbă întreaga tehnologie. Prin urmare, aceleași conținuturi constituie tema ambelor tipuri de instruire. În domeniul construcțiilor situația este alta. Aici evoluția nu este atît de dinamică. Deosebirile de vîrstă iarăși nu sînt atît de importante. În domeniul informației și al comunicațiilor, media de vîrstă al elevilor înscriși în școlile profesionale uneori depășește 20 de ani. Aici se impun formele de instruire pentru adulți.

H.S.: Există în prezent culturi noi de învățare, determinate de o anumită problematică, de exemplu cea ecologică?

R.N.: La solicitarea Ministerului Federal pentru Instruire și Cercetare punem în dezbatere acum un studiu referitor la posibilitatea măririi eficienței pregătirii profesionale, cum s-a procedat pînă acum în Brazilia. De asemenea, cercetăm cum poate să crească eficiența experiențelor model. S-a constatat faptul că transpunerea în practică a pregătirii ecologice este încă modestă. Obiectivele întreprinderilot în domeniilor organizării lor specifice determină dacă o acțiune este ecologică sau nu. Procesele instruirii ecologice sînt contracarate adesea de practica din întreprinderi. Aceste conflicte nu se pot rezolva numai pe calea instruirii.

H.S.: Se observă în prezent o mai mare deschidere a școlilor profesionale?

R.N.: Într-adevăr, se constată o deschidere, în special spre sectorul economic. Nici din partea pedagogilor nu se mai observă un semn de rezistență față de această orientare. Procesul muncii este acceptat ca bază a învățării. O deschidere spre o altă direcție nu se constată aproape deloc. În prezent, predomină economicul, dublat de convingerea pedagogilor că se poate realiza o relație armonioasă între exigențele instruirii și interesul economic.

Dialogul cu profesorul dr. Ekkehard Nuissl von Rein, Universitatea Marburg și Institutul German pentru Instruirea Adulților din Frankfurt, 15 noiembrie 2000

Instruirea adulților – *quo vadis*?

H.S.: Domnule Nuissl, știm că Institutul pentru Instruirea Adulților a realizat mai multe proiecte pe tema învățării autodirijate și a noilor culturi în acest domeniu, iar dumneavoastră ați participat la numeroase proiecte pe această tematică. Ce bilanț intermediar putem stabili în momentul de față? Mult zgomot pentru nimic sau o adevărată cotitură în instruirea adulților?

E.N.: Învățarea autodirijată se pare că este mult mai prezentă în realitate decît se presupune. Recent am participat la un congres ERDI (European Research and Development Institutes), la care au aderat mai multe institute de cercetare. Tema a fost *New Learning Environments*. Au fost prezentate mai multe proiecte, de exemplu unul din partea Biblioecii din Stuttgart, un program belgian de familiarizare cu Internetul, din Spania un „program de instruire" neinstituționalizată a „țiganilor", numeroase locuri și forme noi de învățare, cu un angajament clar exprimat din partea participanților la instruire. La congres au fost reprezentate 16 țări europene care au ajuns la aceeași concluzie: noua formă instruire este o realitate. Poate că nu cuprinde majoritatea ofertelor în domeniu, însă pătrunde cu siguranță în tot mai multe domenii, mai ales învățarea cu noile mass media.

Chiar și cei înscriși la o formă de instruire a adulților sînt de părere că accentuarea deschiderii modalităților de studiu asigură o mai mare autoorganizare și construcții individuale. Această viziune este astăzi larg răspîndită. Tinerii știu ce îi interesează și își „confecționează" propriul program de calificare. Suprareglementările anilor de studiu prin examene și studii clar programate trebuiesc puse sub semul întrebării, nu numai în cadrul universităților, ci în ansamblu demersului de instruire.

Tot mai mult își face loc o nouă concepție potrivit căreia

oamenii îşi organizează calificările. Aceasta coincide cu discuţia privitoare la „patronul" care îşi creează forţa de muncă şi o valorifică pe piaţă. Evoluţia aceasta trebuie să fie luată în serios.

Pentru profesionalizarea pedagogilor implicaţi în instruirea adulţilor, noua orientare este plină de consecinţe. Trebuie să ne detaşăm de orientarea curriculară a materiei prevăzută pentru anii de studiu. Profesorii nu mai pot fi răspunzători pentru calificarea forţei de muncă. Cadrele didactice universitare ar trebui să ofere numai module valabile pentru un domeniu sau altul. Competenţa trebuie modulată pentru cît mai diverse contexte de aplicare. Studenţii înşişi sînt răspunzători pentru ceea ce fac cu oferta primită.

Asemenea competenţe ale pedagogicului pot fi aplicate atît în gimnazii/licee cît şi în instruirea adulţilor. Oricum definiţiile pe care cadrele didactice le dictează elevilor nu îşi păstrează caracterul permanent.

H.S.: Ce perspective se întrevăd pentru universităţile populare?

E.N.: În realitate, majoritatea dintre ele sînt nişte organizatori de cursuri pentru o anumită comunitate. Există însă multiple iniţiative pentru constituirea de centre deschise, oferte deschise, de realizare a noilor strategii pentru instruirea în grup. Universitatea populară nu este periclitată ca instituţie, însă trebuie să se dezvolte mai mult.

Pe de altă parte, trebuie să avem grijă ca ofertele tradiţionale în domeniul instruirii să nu fie devalorizate prea rapid. Optim este aici un echilibru între învăţarea îndrumată şi cea autodirijată. Problema principală este: cum poate fi transpusă răspunderea pentru învăţare asupra celui care învaţă şi cum se poate organiza profesional procesul instruirii şi al învăţării? Teoria trebuie să fie prezentă, recunoscută şi criticabilă. Este nevoie de o privire realistă pentru ceea ce trebuie memorat şi integrat într-un context în continuă schimbare. În acest sens, ar trebui să revitalizăm şi să continuăm cercetarea începută acum 30 de ani.

Așteptați acum, la sfîrșit, un cuvînt de încheiere, un rezumat, o concluzie sintetică?

Cum va evolua instruirea adulților pe viitor? Cum vom instrui pe alții și vom învăța mîine? Cum vom raționa și în ce mod vom rezolva probleme? Care dintre probleme le va rezolva computerul și ce noi dificultăți va genera el însuși? Ce realitate descriem de fapt cînd vorbim de înlăturarea delimitărilor, informalizare, dereglementare, dezinstituționalizare?

Cu cît se scrie despre, se reflectează asupra și se cercetează domeniul „învățării", cu atît „obiectul" se volatilizează iar ceea ce denumim „învățare" devine tot mai complex și mai difuz. Poate că nu este întîmplător că noi, experții în domeniul educației, îi cercetăm mereu pe alții în privința stilului și a tipului lor de instruire, dar în publicațiile noastre nu lăsăm să transpară nimic din propriul nostru mod de a învăța. Dacă ne-am pune nouă înșine toate aceste întrebări, ne-am da seama ce greu este să găsim și răspunsul potrivit.

Cît de limpede și de bine reglementat era domeniul instruirii în secolul al XIX-lea! În *Enciclopedia reală pentru stările cultivate* (Leipzig 1827), referitor la conceptul „iluminarea poporului", putem citi următoarele: „Fiecare om educat în spiritul moralei, chiar și cel din popor, trebuie să știe limpede, precis și temeinic ce trebuie să facă, este obligat să dorească cu credință și conștiinciozitate ce au de făcut și să aibă capacitatea și hotărîrea fermă de a realiza acest lucru. În această instruire a poporului constă adevărata lui iluminare, care nu poate deveni niciodată dăunătoare, ci trebuie să fie benefică și folositoae atît individului cît și societății în ansamblu" (apud Knoll/Künzel, 1980, p. 21).

Pentru Robert Mager, de la care mult mai tîrziu o generație întreagă de învățători și profesori a învățat să operaționalizeze, să programeze și să verifice obiectivele didactice, lumea pedagogiei se află încă în cea mai perfectă ordine. În anul 1968 el nota următoarele:

„De vrei, tu, pedagog, să-ți potolești setea de măiestrie, aplică următorul plan: încotro vreau să mă îndrept? Cum ajung într-acolo? De unde pot afla dacă într-adevăr îmi ating țelul?" (Mager, 1968, p. 11).

Mager a plecat de la convingerea că la aceste întrebări se pot găsi răspunsuri clare. Chiar şi literatura referitoare la dinamica grupului era atunci plină de optimism. *„Fereastra Johari"* distinge patru cîmpuri ale percepţiei intra- şi interpersonale.

	Cunoscut eului	Necunoscut eului
Cunoscut celorlalţi	I. Domeniul activităţii libere	II. Domeniul petelor albe
Necunoscut celorlalţi	III. Domeniul evitării şi al tăinuirii	IV. Domeniul activităţii necunoscute

Mesajul este următorul: fiţi deschişi, sinceri şi autentici, şi totul va fi bine. „Într-un grup nou, zona I este extrem de redusă. Nu s-a format încă o interacţiune liberă şi spontană. Cu cît devine grupul mai mare şi mai matur, cu atît creşte şi zona I. Aceasta înseamnă că ne bucurăm de o mai mare libertate în a ne comporta aşa cum sîntem şi să-i percepem pe ceilalţi de asemenea aşa cum sînt în realitate" (Luft, 1971, p. 23). În acea perioadă nu se îndoia nimeni de posibilitatea „sincerităţii depline", adică să mărturiseşti cine eşti „cu adevărat."

Culturile instruirii în epoca postmodernă nu sînt liniare, calculabile şi planificabile. Încăpăţînarea şi îndărătnicia nu sînt factori perturbatori, ci „sarea şi piperul" în „supa" pedagogică. Instruirea altora şi autoînvăţarea se întrepătrund. Rezultatele, încă calculabile în urma unei singure „directive", încep să-şi piardă consistenţele, iar opiniile contrare, deocamdată în stare latentă, se exteriorizează abia după săptămîni de zile. Situaţiile propice „instruirii altora" şi „propriei învăţări" nu sînt clare, ci mai degrabă tulburi (Helmut von Hentig). Intenţiile bune pot provoca contrariul. Expunerile prea bine

sistematizate pot crea confuzie tocmai din cauza simplității. Tăcerea este adesea tocmai un semn de învățare mai intensivă decît vorbirea. Un pedagog/instructor/cadru didactic care părăsește sala poate da frîu liber energiilor întregului grup tocmai prin absența sa, pentru că o supraîndrumare didactico-metodică este adesea contraproductivă. Uneori se impune să definim obiectivele învățării cu exactitate, alteori însă este bine să nu le anunțăm deloc și totuși să „pornim la drum".

Paradigma pedagogiei normative și instructive începe să intre în disoluție. Pedagogii obțin rezultate nu atît prin apelul repetat, ci prin modul cum reușesc să „concretizeze" conținutul, cum se angajează pentru o temă, cît entuziasm pot exprima. Pedagogia postmodernă accentuează organizarea situațiilor și contextelor de așa natură încît să incite la învățare. Seminarul delimitat în timp nu își pierde însemnătatea, însă apare tot mai integrat în mediul socio-ecologic de zi cu zi și în specificul profesiei.

Asistăm astfel la o limitare dar și o lărgire a pedagogicului. (Se demontrează încă odată faptul că teza este atît de greșită pe cît este și antiteza.) Într-o societate bazată pe cunoaștere, conținuturile instruirii pătrund în toate sferele vieții și în toate practicile cotidiene. Tot mai multe locuri de muncă evoluează spre statutul de loc al instruirii. Consilierea beneficiarului devine într-o măsură tot mai mare o parte integrantă a consumului și alimentației zilnice. Campaniile politice transformate într-un *show* și o afacere pot constitui teme publice de învățare. Chiar dacă instituționalizarea în domeniul instruirii a ajuns la o anumită limită, nevoia socială de profesionalitate pedagogică este încă neacoperită. Culturile învățării reclamă competențe reflexive tot mai mari. Ele includ capacitatea de a absoarbe cu succes fluxul de informații, de a decide ce poate fi dat uitării, de a realiza existența propriilor teme generatice, de a optimiza propriile tipuri și obiceiuri în domeniul învățării, de a trăi această activitate esențială nu numai ca pe un stres, ci, dimpotrivă, ca o îmbogățire a propriei vieți.

Bibliografie

Alheit, Peter, *Zivile Kultur*, Frankfurt am Main, 1994.

Alheit, Peter, „Lernen in Selbsthilfe", în Tippelt, 1999, pp. 516 sq.

Arnold, Rolf, *Natur als Vorbild*, Frankfurt am Main, 1993.

Arnold, Rolf et al., *Lehren und Lernen im Modus der Auslegung*, Hohengehren, 1998.

Arnold, Rolf, „Lernkulturwandel", în *REPORT*, 44/1999, pp. 31 sq.

Arnold, Rolf, *Das SantiagoPrinzip* , Köln, 2000.

Arnold, Rolf; Gieseke, Wiltrud (coord.), *Die Weiterbildungsgesellschaft*, vol. 2, Neuwied, 1999.

Arnold, Rolf; Gieseke, Wiltrud; Nuissl, Ekkehard (coord.), *Erwachsenenpädagogik*, Hohengehren, 1999.

Arnold, Rolf; Müller, HansJoachim (coord.), *Kompetensentwicklung durch Schlüsselqualifizierung*, Hohengehren, 1999.

Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg, *Wandel der Lernkulturen*, Darmstadt, 1998.

Arnold, Rolf; Siebert, Horst, *Konstruktivistische Erwachsenenbildung*,-Hohengehren, 1997.

Baltes, Paul, „Antwicklungspsychologie der Lebensspanne", în *Psychologische Rundschau*, 1/1990, pp. 1 sq.

Belenky, Mary et al., *Das andere Denken*, Frankfurt am Main, 1989.

Beyersdorf, Martin, *Selbstorganisierte Bildungsarbeit*, Hamburg, 1991.

Bildungskommission Nordrhein-Westfalen, *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*, Neuwied, 1995.

Bönsch, Manfred, *Die beste Schule für mein Kind*, Freiburg, 1994.

Breloer, Gerhard; Dauber, Heinrich; Tietgens, Hans, *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung*, Braunschweig, 1980.

Bremer, Helmut, *Soziale Milieus und Bildungsurlaub*, Hannover, 1999.

Brödel, Rainer (coord.), *Erwachsenenbildung in der Moderne*, Opladem, 1997.

Brödel, Rainer (coord.), *Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung*, Neuwied, 1998.

BUND/Misereor, *Zukunftsfähiges Deutschland*, Basel, 1996.

Bundesministerium für Bildung und Forschung, *DelphiBefragung* , 1996/1998, 3 rapoarte finale, München, 1998.

Capra, Fritjof, *Lebensnetz*, München, 1999.

Capra, Fritjof, *Synthese*, München, 2000.

Ciompi, Luc, *Die emotionalen Grundlagen des Denken*, Göttingen, 1997.

Derichs-Kunstmann, Karin et al. (coord.), *Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung*, supliment la *REPORT*, Frankfurt, 1998.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (coord.), *Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung*, Frankfurt am Main, 1997.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (coord.), *Lernen für die Zukunft – Nationales Confintea V Followup Deutschland* , Frankfurt am Main, 1999.

Dietrich, Stephan; Fuchs-Brüninghoff; Elisabeth et al., *Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neunen Lernkultur*, Frankfurt am Main, 1999.

Dohmen, Günther, *Das lebenslange Lernen*, editat de Ministerul Federal pentru Instruire și Cercetare, Bonn, 1996.

Dohmen, Günther, *Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen?*, editat de Ministerul Federal pentru Instruire și Cercetare, Bonn, 1997.

Dohmen, Günther, „Das Jahr des Lebenslangen Lernens", în *REPORT*, 39/1997, pp. 10 sq.

Dörner, Dietrich, *Die Logik des Misslingens*, Reinbek, 1993.

Drerup, Heiner; Keiner, Edwin (coord.), *Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern*, Weinheim, 1999.

Edmüller, Andreas; Wilhelm, Thomas, *Moderation*, Planegg, 1999.

Engel, Andreas; König, Peter, *Das neurobiologische Wahrnehmungsparadigma*, în *Gold/Engel*, 1998, pp. 156 sq.

Enzensberger, Hans Magnus, *Mittelmaß und Wahn*, Frankfurt am Main, 1988.

Erdberg, Robert von, „Vom Bildungsverein zur Volkshochschule" (1920), în *Henningsen*, 1960, pp. 40 sq.

Erpenbeck, John, „Erwachsenenlernen als Wissens und Kompetenzmanagement", în *REPORT*, 45/2000, pp. 84 sq.
Faulstich, Peter, „Einige Grundfragen zur Diskussion um «selbstgesteuertes Lernen»?", în Dietrich, 1999, pp. 24 sq.
Faulstich, Peter; Zeuner, Christine, *Erwachsenenbildung*, Weinheim, 1999.
Faulstich, Peter; Zeuner, Christine, „Lernkulturen in regionalen Netzwerken", în *REPORT*, 44/1999, pp. 58 sq.
Faulstich-Wieland, Hannelore et al. (coord.), *REPORT*, nr. 39/1997, „Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert?", Frankfurt am Main, 1997.
Foerster, Heinz von, *KybernEthik*, Berlin, 1993.
Forschugsinstitut für Arbeiterbildung (coord.), *Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur*, Recklinghausen, 1999.
Freire, Paulo, *Pädagogik der Unterdrückten*, Reinbek, 1973.
Friedenthal-Haase, Martha (coord.), *Lebensführung und Selbstbildung in Medien des. 18 und 19. Jahrhunderts*, Universität Jena, 1998 (catalogul expoziției).
Friedrich, Helmut; Mandl, Heinz, „Analyse un Förderung selbstgesteuerten Lernens", în Weinert/Mandl, 1997, pp. 237 sq.
Geißler, Karlheinz, „Lernen, lernen, lernen", în *Erwachsenenbildung*, 2/2000, pp. 52 sq.
Gerstnmeier, Jochen; Mandl, Heinz, „Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung", în Tippelt, 1999, pp. 184 sq.
Gieseke, Wiltrud, „Lebenslages Lernen aus der Perspektive der Geschlechterdifferenz", în *REPORT*, 39/1997, pp. 79 sq.
Gnahs, Dieter, „Selbstgesteuertes Lernen – vom Unterricht zur Lernberatung", în forum – *VNB Niedersachsen*, 1/2000, pp. 2 sq.
Gnahs, Dieter; Seidel, Sabine, „Die Praxis des selbstgesteuerten Lernens", în *Dietrich*, 1999, pp. 71 sq.
Gold, Peter; Engel, Andreas (coord.), *Der Mensch in der Perspektive der Kognitionswissenschaften*, Frankfurt am Main, 1998.
Goleman, Daniel, *Emotionale Intelligenz*, München, 1997.
Götz, Klaus (coord.), *Wissensmanagement*, München, 1999.
Götz, Klaus; Häfner, Peter, *Didaktiche Organisation von Lehr-und Lernprozessen*, Weinheim, 1999.

Greif, Siegfried; Kurtz, Hans-Jürgen (coord.), *Handbuch Selbstorganisiertes Lernen*, Göttingen, 1996.
Hartkemeyer, Johannes; Hartkemeyer, Martina; Dhority, Freeman, *Miteinander denken*, Stuttgart, 1998.
Henningsen, Jürgen (coord.), *Die Neueu Richtung in der Weimarer Zeit*, Stuttgart, 1960.
Hentig, Hartmut von, *Bildung*, München, 1996.
Hof, Christiane, *Erzählen in der Erwachsenenbildung*, Neuwield, 1995.
Horster, Detlef, *Das Sokratische Gespräch*, Opladen, 1994.
Hufer, Klaus-Peter (coord.), *Politische Bildung in Bewegung*, Schwalbach, 1995.
Hufer, Klaus-Peter, „Neue Lernkulturen in der politischen Bildung", în *REPORT*, 44/1999, pp. 48 sq.
Illich, Ivan, *Entschulung der Gesellschaft*, Reinbek, 1973.
Illich, Ivan, *Fortschrittsmythen*, Reinbek, 1983.
Jagenlauf, Michael; Schulz, Manuel; Wolgast, Günther (coord.), *Weiterbildung als quartärer Bereich*, Neuwied, 1995.
Jung, Carl G., *Über den Menschen*, Zürich, 1998.
Jung, Hans, „Potenzialentwiclung als Grundlage der Personalentwicklung", în *Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ)*, pp. 198 sq.
Kade, Jochen, „Riskante Biografien und die Risiken lebenslangen Lernens", în *REPORT*, 39/1997, pp. 112 sq.
Kade, Jochen; Nittel, Dieter; Seitter, Wolfgang, *Einführung in die Erwachsenenbildung*, Stuttgart, 1999.
Kaiser, Arnim; Kaiser, Ruth; *Metakognition*, Neuwield, 1999.
Kemper, Marita; Klein, Rosemarie, *Lernberatung*, Hohengehren, 1998.
Keres, Michael; Jechle, Thomas, „Hybride Lernarrangements", editat de *Forschungsinstitut für Arbeiterbildung* , 1999, pp. 21 sq.
Keupp, Heiner, *Eine Gesellschaft der Ichlinge?*, München 2000.
Klafki, Wolfgang, *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim, 1963.
Knoll, Joachim H., «Lebenslanges Lernen» din „Kontext internationaler Bildungspolitik und Bildungsreform", în *REPORT*, 39/1997, pp. 27 sq.
Knoll, Joachim; Künzel, Klaus (coord.), *Von der Nationalerziehung zur Weiterbildung*, Köln, 1980.

Knoll, Joachim H.; Siebert, Horst, *Wilhelm von Humboldt*, Heidelberg, 1969.

Knoll, Jörg, „EigenSinn und Selbstorganisation", în *QUEM: Kompetenzentwicklung '99*, Münster, 1999.

Kolb, David, *The lerning style inventory*, Boston, 1976.

Konzertierte Aktion Weiterbildung, *Selbstgesteuertes Lernen*, editat de Ministerul Federal pentru Instruire şi Cercetare.

Koring, Bernhard, „Überlegungen zur didaktischen Struktur internetbasierten Lernens in der Erwachsenenbildung", editat de *Forschungsinstitut für Arbeiterbildung*, 1999, pp. 9 sq.

Kösel, Edmund, *Die Modellierung von Lernwelten*, Elztal, 1993.

Krug, Peter, „Das Europäische Jahr des lebensbegleitenden Lernens 1996", în *REPORT*, 39/1997, pp. 50 sq.

Krüger, Wolfgang, *Beratung in der Weiterbildung*, Padeborn, 1978.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (coord.), *Competent pentru/prin massmedia* , Soest, 1998.

Lehnert, Uwe, „Lohnt sich teure EDV-Schulung?", în *Grundlagen der Weiterbildung*, 5/2000, pp. 234 sq.

Lenzen, Dieter, *Orientierung Erziehungswissenschaft*, Reibek, 1999.

Luft, Joseph, *Einfährung in die Gruppendynamik*, Stuttgart, 1971.

Mader, Wilhelm, „Lebenslanges Lernen oder lebenslange Wirksamkeit von emotionalen Orientierungssystemen", în *REPORT*, 39/1997, pp. 88 sq.

Mader, Wilhelm, „Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens", în Nuissl et al., 1997, pp. 61 sq.

Mader, Wilhelm, „Weiterbildung und Beratung", în Tippelt, 1999, pp. 318 sq.

Mager, Robert F., *Lernziele und Unterricht*, Weinheim, Basel, 1965.

Mandl, Heinz; Gruber, Hans, Renkl, Alexander, „Lernen und Lehren mit dem Computer", în Weinert/Mandl, 1997, pp. 437 sq.

Mann, Alfred, *Denkendes Volk – Volkhaftes Denken (1928)*, Braunschweig 1948.

Maupassant, Guy de, *Pierre and Jean*, New York, 1994.

Metzinger, Thomas, „Anthropologie und Kognitionswissenschaft", în Gold/Engel, 1998, pp. 326 sq.

Michelsen, Gerd (coord.), *Sustainable University*, Frankfurt am Main, 2000.

Michelsen, Gerd; Siebert, Horst, *Ökologie lernen*, Frankfurt am Main, 1985.

Müller, Klaus (coord.), *Konstruktivismus*, Neuwied, 1996.

Nickolaus, Reinhold, „Handlungsorientierung als dominierendes didaktischmethodisches Prinzip in der beruflichen Bildung", în *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* , 2/2000, pp. 190 sq.

Nolda, Sigrid, *Interaktion und Wiessen*, Frankfurt am Main, 1996.

Nuissl, Ekkehard, „Lernorte in der Erwachsenenbildung", în *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 27/1991, pp. 11 sq.

Nuissl, Ekkehard, *Einführung in die Weiterbildung*, Neuwied, 2000.

Nuissl, Ekkehard et al. (coord.), *Pluralisierung des Lehrens und Lernens*, Bad Heilbronn, 1997.

Nuissl, Ekkehard et al. (coord.), „Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung", în *REPORT*, 44/1999.

Olbrich, Josef, „Systemtheorie und Erwachsenenbildung", în Tippelt, 1999, pp. 157 sq.

Pongs, Armin, *In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich?*, München, 1999.

Postman, Neil, *Keine Götter mehr*, München, 1997.

QUEM (coord.), *Kompetenzentwicklung '99*, Münster 1999.

Reich, Kersten, „Systemisch-konstruktivistische Didaktik", în Voß, 1996, pp. 70 sq.

Reinmann-Rothmeier, Gabi; Mandl, Heinz, „Lehren im Erwachsenenalter", în Weinert/Mandl, 1997, pp. 355 sq.

Reischmann, Jost, „Self-directed Learning – die amerikanische Diskussion", în *REPORT*, 39/1997, pp. 125 sq.

Reischmann, Jost, „Selbstgesteuertes Lernen – Verlauf, Ergebnisse und Kritik der amerikanischen Diskussion", în Dietrich, 1999, pp. 40 sq.

Rosenstock, Eugen, „Das Dreigestirn der Bildung (1920)", în Henningsen, 1960, pp. 61 sq.

Sartre, Jean Paul, *Der Ekel*, Reinbek, 1968.

Sauer, Johannes, „Selbstorganisiertes Lernen", în Derichs-Kunstmann, 1997, pp. 25 sq.
Schäffter, Ortfried, „Münchhausens Zopf als pädagogische Innovation", în Derichs-Kunstmann, 1997, pp. 30 sq.
Schäffter, Ortfried, *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft*, Berlin, 1998.
Schiersmann, Christiane, „Zielgruppenforschung", în Tippelt, 1999, pp. 557 ff.
Schiersmann, Christiane; Thiel, Heinz-Ulrich, *Projektmanagement als organisationales Lernen*, Opladen, 2000.
Schultz, Erhard (coord.), *Lernkulturen*, editat de Deutches Institutut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main, 1999.
Schmid, Wilhelm, *Philosophie der Lebenskunst*, Frankfurt am Main, 1998.
Schmid, Wilhelm„Der philosophische Weg zum Glück", în *Psychologie heute*, 11/2000, pp. 20 sq.
Schmidt, Siegfried, *Die Zähmung des* Blicks, Frankfurt am Main, 1998.
Schopenhauer, Arthur, *Die Kunst, glücklich zu sein*, ed. F. Volpi, München, 1999.
Schrader, Josef, *Lerntypen bei Erwachsenen*, Weinheim, 1994.
Schrader-Naef, Regula, *Warum Erwachsene (nicht) lernen*, Chur, 1997.
Schüßler, Ingeborg, *Deutungslernen*, Hohengehren, 2000.
Siebert, Horst (coord.), *Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung*, Oplanden, 1977.
Siebert, Horst, *Die vergeudete Umwelt*, Frankfurt am Main, 1990.
Siebert, Horst, *Pädagogischer Konstruktivismus*, Neuwied, 1999.
Siebert, Horst, *Didaktisches Ha*
ndeln in der Erwachsenenbildung, Neuwied 2000 (3 volume).
Siebert, Horst; Griese, Hartmut; Czerniawska, Olga (coord.), *Lernprojekte Erwachsener*, Hohengehren, 1993.
Spitzer, Manfred, *Geist im Netz*, Heidelberg, 2000.
Stadelhofer, Carmen; Körting, Gabriele (coord.), *SeniorStudierende Online*, Mössingen, 2000.

Staudt, Erich; Kriegesmann, Bernd, „Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht", în *QUEM*, 1999, pp. 17 sq.

Staudt, Erich; Kriegesmann, Bernd, „Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht", în *Grundlagen der Weiterbildung*, 4/2000, pp. 174 sq.

Stipsits, Reinhold, „Zertifizierbare Bildung?", în *Tools*, 1/2000, pp. 7 sq.

Straka, Gerald, *Selbstgestaltete Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung*, Regensburg, 1999.

Stukenberg, Horst, *Selbstgestaltete Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung*, Regensburg, 1999.

Tannen, Deborah, *Du kannst mich einfach nicht verstehen*, München 1991.

Terhart, Ewald, „Konstruktivismus und Unterricht", în *Zeitschrift für Pädagogik*, 5/1999, pp. 629 sq.

Tietgens, Hans, „Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkschchschuke? (1964)", în Wolfgang Schulenberg (coord.), *Erwachsenenbildung*, Daemstadt, 1978, pp. 98 sq.

Tietgens, Hans, *Die Erwachsenenbildung*, München, 1981.

Tietgens, Hans, *Teilnehmerorientierung in Vergangenheit un Gegenwart*, Frankfurt am Main, 1983.

Tippelt, Rudolf (coord.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Opladen, 1999.

Tippelt, Rudolf, „Kontinuität und Diskontinuität von Bildungsbiografien?", în Nuissl et al, 1999, pp. 253 sq.

Titze, Michael; Eschenröder, Christof, *Therapeutischer Humor*, Frankfurt am Main, 1998.

Tough, Allen, *The Adult's Lerning Projects*, Toronto, 1971.

Tully, Claus, „Jugend auf der Suche nach Gelgenheitsstrukturen", în *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Informationen Weiterbildung*, 7/2000, pp. 20 sq.

Varela, Francisco, *Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik*, Frankfurt am Main, 1990.

Varela, Francisco; Thompson, Evan, *Der Mittlere Weg der Erkenntnis*, Bern, 1992.

Verband unabhängiger Bildungsinitiativen / Zimmermann, Hannelore (coord.), *Kulturen des Lernens*, Mössingen, 1995.

Vogel, Norbert; Scheile, Hermann (coord.), *Lenort Heimvolshochschule*, Paderborn, 1983.
Voß, Reinhard (coord.), *Die Schule neu erfinden*, Neuwied, 1996.
Watzlawick, Paul, *Anleitung zum Unglücklichsein*, München, 2000.
Weidenmann, Bernd, „Medien in der Erwachsenenbildung", în Weinert/Mandl, 1997, pp. 405 sq.
Weinberg, Johannes, „Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven", în *QUEM* (coord.): *Kompetenzentwicklung '99*, Münster, 1999, pp. 81 sq.
Weinberg, Johannes, *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*, Bad Heilbrunn, 2000.
Weinberg, Johannes, „Über die Entstehung von Wissen und Lernen aus Trivialität und Erinnerung", în *REPORT*, 45/2000, pp. 116 sq.
Weinert, Franz; Schrader, Friedrich, „Lernen lernen als psychologisches Problem", în Weinert/Mandl, 1997, pp. 296 sq.
Weiß, Reinhold, „Elemente eines Bildungscontrolling", în Ischebeck et al.: *qualität und Effizienz betrieblicher Bildungsarbeit*, Köln, 1994, pp. 28 sq.
Welsch, Wolfgang, *Vernuft*, Frankfurt am Main, 1996.
Whitmore, John, *Coaching für die Praxis*, Frankfurt am Main, 1996.
Winter, Gerhard, „Sozial-und persönlichkeitspsychologische Beiträge zu einer zukunftsorientierten Umweltbildung und erziehung", în W. Bechinger (coord.): *Zukunftsaufgabe Umweltbildung*, Frankfurt am Main, 1993, pp. 23 sq.
Witthaus, udo; Wittwer, Wolfgang, *Open Space*, Bielefeld, 2000.
Wittpoth, Jürgen, *Rahmungen und Spielräume des Selbst*, Frankfurt am Main, 1994.
Zech, Rainer, Ehses, Christiane (coord.), *Organisation und Lernen*, Hannover, 1999.
Ziehe, Thomas; Stubenrauch, Herbert, *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen*, Reinbek, 1982.

TABLĂ DE MATERII

Prefața autorului la ediția în limba română 5

Prefață. Autoînvățare și autoconstrucție 7

1. EXPERIENȚE DE ÎNVĂȚARE 13

2. ÎNVĂȚAREA AUTODIRIJATĂ. Despre istoria unei idei reformatoare în domeniul pedagogiei 23

2.1. Disputa în jurul paradigmelor pedagogiei de la Weimar .. 23

2.2. Anii '80: autoorganizare în loc de școlarizare 28

2.3. Mijlocul deceniului al 9-lea: de la calificare progresivă la educația permanentă 34

3. ASPECTE TEORETICE 41

3.1. „Învățarea autodirijată" – o cotitură în domeniul percepției 41

3.2. Autoorganizarea și modelarea sinelui 49

3.3. Tezele învățării autodirijate 54

3.4. Autoinstruirea și autoevaluarea 70

3.5. Instruirea ca proces de *feedback* între ego și lume 80

4. ASPECTE EMPIRICE ALE ÎNVĂȚĂRII AUTODIRIJATE 89

4.1. Conceptul *behavior-setting* 89

4.2. Proiecte de învățare zilnică 92

4.3. Condițiile cognitive și afective ale învățării 95

4.4. Învățarea autodirijată în acțiunea de predare-învățare 100

4.5. Stiluri ale învățării autodirijate 104
4.6. Învățarea autodirijată şi Internetul 113
4.7. Adulții învață altfel decît în trecut? 119
4.8. Chestionarul DELPHI: viitorul învățării 124

5. CONSILIEREA PENTRU ÎNVĂȚARE 129
5.1. Autodirijarea învățării şi dificultățile sale 129
5.2. Consilierea prin metacunoaştere 142
5.3. Moderarea ca asistență în procesul învățării 149
5.4. Contextele sistemic-constructiviste ale învățării 156
5.5. Promovarea competențelor necesare autoînvățării 164
5.6. Diagnoza învățării 169

6. CULTURA ÎNVĂȚĂRII 181
6.1. Reformă sau schimbarea paradigmelor? 181
6.2. Culturile învățării ca sisteme de cunoştințe 186
6.3. Nivelul exigențelor şi conştiința adulților 213
6.4. Locul şi timpul învățării 219
6.5. Noile forme de organizare a instruirii autodirijate instituționalizate 228

7. NOILE CULTURI DE ÎNVĂȚARE ÎN DOMENIUL ŞCOLILOR GENERALE ŞI PROFESIONALE 245

Bibliografie 261

BCU IASI / CENTRALA / FERDINAND I / LIBRARY

90.000

În aceeaşi colecţie

Seria *Medicină*
G. Bouvenot et al., *Patologie medicală*, vol. 1-6
Marie-Jeanne Aldea et al., *Obstetrică fiziologică*
Rodica Petrovanu, *Medicină internă*
Antigona Trofor, *Curs de pneumoftiziologie*
Seria *Economie*
Tiberiu Brăilean, *Monetarismul în teoria şi politica economică*
Tiberiu Brăilean, *O istorie a doctrinelor economice*
Seria *Comunicare*
Ioan Drăgan et al., *Construcţia simbolică a cîmpului electoral*
Daniela Rovenţa-Frumuşani, *Semiotică, societate, cultură*
Denis McQuail, *Comunicarea*
Gheorghe Schwartz, *Politica şi presa*
Seria *Drept*
Maria Gaiţă, *Drept civil. Obligaţii*
Seria *Filosofie*
Constantin Sălăvăstru, *Discursul puterii*
Seria *Istorie*
Victor Spinei, *Marile migraţii din estul şi sud-estul Europei în secolele IX-XIII*
Vasile Cristian, Lăcrămioara Iordăchescu, Mirela Popescu, *Crestomaţie de istorie universală*
Seria *Litere*
Ana Dorobăţ, Mircea Fotea, *Limba română de bază*, vol. I
Ana Dorobăţ, Mircea Fotea, *Limba română de bază*, vol. II
Corneliu Dimitriu, *Gramatica limbii române, vol. I, Morfologia*
Seria *Jurnalism*
Marian Petcu, *Tipologia presei româneşti*
Seria *Restituiri*
Ioan Petrovici, *Curs de logică*
Seria *Psiho-pedagogie*
Laurenţiu Şoitu, Cornel Hăvîrneanu, *Agresivitatea în şcoală*

Format 1/16 (61 × 86)
Bun de tipar: 2001 • *Apărut*: 2001

PRINTED IN ROMANIA • Tiparul executat la Imprimeria *Institutului European pentru Cooperare Cultural-Ştiinţifică* Iaşi • str. Cronicar Mustea nr. 17 • C.P. 161 • cod 6600 • Tel. Difuzare: 032/233731 • Fax: 032/230197 • euroedit@hotmail.com

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ "MIHAI EMINESCU" IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

UNIVERSITARIA

Acest volum a apărut cu sprijinul financiar al Băncii Mondiale acordat pentru un grant CNFIS

Învățarea permanentă este o sintagmă omniprezentă, cu rolul de a învinge și totodată de a domina solicitările cognitive, de cunoaștere, tot mai numeroase venite din partea societății științifice globalizate.
Cu toate diferențele culturale, naționale și regionale, în cele mai multe țări europene există preocupări și dificultăți metodologice și de strategie asemănătoare precum și propuneri adecvate de soluționare a acestora. Astfel, învățarea, gîndită ca *autoînvățare continuă*, atît în Germania cît și în România, este un proiect actual și de mare viitor.

Din cuprins:

- *Experiențe de învățare*
- *Despre istoria unei idei reformatoare în domeniul pedagogiei*
- *Tezele învățării autodirijate*
- *Învățarea autodirijată în acțiunea de predare-învățare*
- *Consilierea pentru învățare*
- *Reformă sau schimbarea paradigmelor?*

INSTITUTUL EUROPEAN

ISBN 973-611-200-4